جامعة عمان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربوية العليا

بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية، والوظيفية، والمهارية واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

Designing a Model for Processing Literary Texts in the Light of Integrative,Functional, and Proficient Contemporary Trends, and Examining its Effectiveness in Developing Higher Order Thinking Skills and Written Linguistic Performance for Elementary Stage Students in Jordan

إعداد

وفاء فخري محمد خراشقة

باشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

شباط – 2009

ب

تفويض الجامعة

أنا وفاء فخري محمد خراشقة أفوّض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : وفاء فخري محمد خراشقة

التوقيع : وفاء فخري محمد خراشقة .

التاريخ : ١٣/٤/٢٠٠٩ .

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية، والوظيفية، والمهارية، واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

وأجيزت بتاريخ 24 / 2 /2009

أعضاء لجنة المناقشة :		**التوقيع**
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	رئيساً	....
الدكتور ناصـــر المخـــــــزومي	عضواً	....
الدكتور عبد الكريــــم الحـــــداد	عضواً	....
الأستاذ الدكتور حمدان علي نصــر	عضواً ومشرفاً	....

شكـر وتقــدير

الحمُد للهِ ربّ َ العالمين ، والصلاةُ والسلام على سيّدِ المرسلين ، وسيّد الخلق أجمعين محمدٍ عليه وعلى آلهِ أفضل الصلاةِ والتسليم.

أما بعد : يُسعدني وقد انتهيت – بحمد الله وتوفيقه – من إعداد أطروحتي هــذه أن أتقــدم بجزيــل شكري، وأسمى تقديري، وعظيم امتناني وعرفاني إلى استاذي الأكرم.

الأســتاذ الدكتور

حمدان علي نصر

الذي تفضل بالإشراف على أطروحتي، والذي منحني الرعاية الحثيثة ، والتوجيه الصادق المخلــص . فلطالما بثَ في نفسي العزيمة والهمة. للمضي قدمًا لإنجاز هذا البحث ومنحني من وقتهِ وجهدهِ وعلمهِ وتوجيهاته القيمّة والتي كان لها الأثر الأكبر في إخراج هذه الأطروحة بصورتها هذه ، أدامه الله منارة علمٍ يهتدى بها وصرح معرفةٍ لكل طلبة العلمْ . أسال الله أن يمّد في عمره ويمنحهُ الصحة والعافيــةْ ، ويجزية عني خير الجزاء ويحفظة ذخراً لأُسرته وطلبته ووطنهْ.

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنــة المناقــشة " الأســتاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي ، والدكتور ناصر المخزومي ، والدكتور عبــد الكــريم الحــداد. علــى تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، شاكرةً لهم كل جهد بذلوه في إرشادي وتوجيهي ومرحبــةً بــأي آراء أو ملاحظات يبدونها حولها والتي ستكون محط الاهتمام والتقدير.

وأتقدم بالشكر الجزيل للدكتورة ابتهال أبو رزق، والدكتور فوزي اشتيوه على دعمهما المعنــوي ومساعدتي لإتمام هذه الأطروحة، خاصة فيما يتعلق بترجمة الملخص باللغــة الإنجليزيــة، فــشكري الموصول لهما.

وأتقدم بالشكر ايضًا للسادة المُحكمين على ما قدموه من ملاحظاتٍ وأراء أسهمت في تطوير أدوات الدراسة. كما أتقدم بالشكر إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى ولمعلمي مدرسة الوليــد ابن عبدالملك الثانوية للبنين وأخص بالذكر المعلم "يحيى ناصر " ، ومعلمات ومدرســة ســكينة بنــت الحسين الثانوية للبنات وأخص بالذكر المعلمة "بسمة التميمي " ، والشكر الموصول لزملائي الكرام في المركز الريادي للطلبة المتفوقين والموهوبين وأخص بالذكر الدكتور " عبدالرحيم دعيس " مدير المركز لما قدمه من دعم معنوي والمعلمة حنان زايد والمعلمة ايمان غنيم والمعلم يعقوب ياسين لما قدموه مــن عون ومساعدة، سواء في مجال الطباعة أو تفريغ البيانات أو في الدخول إلى مواقع الــشبكة العالميــة للمعلومات. شاكرةً لهم جهودهم جميعًا.

أمنياتي للجميع بالتوفيق لمواصلة مسيرة الخير والعطاء

الباحثه

الإهـــــــــداء

إلى شهداء الأمة ... وفي طليعتهم شهداء غزة الأبية

إلى الأسرى العرب والمسلمين ... في بقاع العالم أجمع

إلى من كان بالأمس معلمي وأستاذي ... وإلى من وددت اليوم أن يكون بيننا ... إلى من غادرنا جسداً وبقي ساكناً في ذاكرتنا فكــــراً

إلى مـن تـــــرك لنا إرثـــــاً وعـلـــمًا ينتفع بـه.

إلى روح الأستاذ الدكتور ... عمر حسن الشيخ

لكم إهدائي وخالص دعائي

الباحثة

المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية، والوظيفية، والمهارية، واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

وفاء فخري محمد خراشقة

بإشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية، والوظيفية، والمهارية، واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن . وبناءً على ذلك فقد سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مكونات أنموذج معالجة النصوص الأدبية وفق الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) ؟

2- ما أثر الأنموذج في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

3- ما أثر الأنموذج في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

4- هل يوجد تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

5- هل يوجد تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

6- هل يختلف أثر فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح في تنمية مهارات التفكير العليا باختلاف مهارة التفكير(التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

تكون أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى، الملتحقين بمدارسهم في العام الدراسي (2008/2007) والبالغ عددهم(6977) طالباً وطالبة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (155) طالبًا وطالبة، اختيرت قصديًا وقسمت عشوائيًا إلى مجموعة ضابطة وعددها (77) طالبًا وطالبة، ومجموعة تجريبية وعددها (78) طالبًا وطالبة.

وقد أعدت الباحثة أنموذجًا لمعالجة النصوص الأدبية يتضمن مادة تعليمية من كتاب اللغة العربية "مهارات الاتصال" للصف العاشر الأساسي وهي ثلاثة نصوص أدبية، ووسائل لمعالجة هذه النصوص ممثلة بـ: أسئلة وتدريبات ونشاطات لغوية.

ولكشف أثر الأنموذج في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري أعدت الباحثة اختباراً لقياس مهارات التفكير العليا وآخر لقياس الأداء اللغوي التحريري، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة قبل البدء بتنفيذ طريقة أنموذج معالجة النصوص وبعده.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين المصاحب (المشترك).

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذكور، إناث) على الاختبارين البعديين لصالح المجموعة التجريبية، في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وفي تنمية الأداء اللغوي التحريري تُعزى إلى الأنموذج.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات .

Abstract

Designing a Model for Processing Literary Texts in light of Integrative, Functional, and Proficient Contemporary Trends, and Examining its Effectiveness in Developing Higher Order Thinking Skills and Written Linguistic Performance for Elementary Stage Students in Jordan

Prepared by

Wafaa Fakhri Mohammad Kharashqah

Supervised by

Professor . Hamdan Ali Nusr

This study aimed at designing a model for processing literary texts in light of integrative, functional, and proficient contemporary trends, and examining its effectiveness in developing higher order thinking skills and written linguistic performance for elementary stage students in Jordan. Six questions were explored to achieve the purpose of the study, they were:

1- What are the elements of processing literary texts model according to integrative, functional, and proficient contemporary trends?
2- What is the impact of the designed model in developing higher order thinking skills (Analysis, Synthesis , and Evaluation), for the higher elementary stage students?
3- What is the impact of the designed model in developing the written linguistic performance for higher elementary stage students?

4- Is there an interaction between the suggested model and gender in developing the higher order thinking skills for the elementary stage students?

5- Is there an interaction between the suggested model and gender in developing the written linguistic performance for elementary stage students?

6- What is the effectiveness of the suggested model if there is a difference in the order thinking skills (Analysis , Synthesis and Evaluation)

The population of this study consisted of all basic tenth grade students in First Zarqa Educational District Schools during the academic year 2007-2008 with a total of 6977 male and female students.

The sample of the study consisted of 155 male and female students. They were randomly divided into two groups: the controlled group which consisted of 77 male and female students, and the experimental group which consisted of 78 male and female students.

To achieve the main purpose of the study, the researcher designed a model for processing literary texts included instructional material from Arabic Language Textbook (Communication Skills) for the basic tenth grade. It consisted of three literary texts, and its processing methods ; were questions, drills and linguistic activities.

To examine the effectiveness of the designed model in developing higher order thinking skills, in addition to the written linguistic performance of the students , the researcher developed two tests: one of them was related to the higher order thinking skills and the other one was related to the written linguistic performance. The researcher tested both groups after checking the reliability and validity of the tests.

To answer the research questions, means, standard deviations, frequencies , percentages, were calculated. In addition, the researcher used the ANCOVA statistical analysis.

Based on data analysis, it was concluded that there were statistically significant differences in the means between the controlled and experimental groups (male and female) in developing the higher order thinking skills (Analysis, Synthesis, Evaluation) and the written linguistic performance in favor of the designed model.

In light of the results, the researcher provided a number of recommendations.

الفصل الاول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

اللغة رمز الكيان، وعنوان الشخصية، ومخزن التراث، وهي طريقة الإنسان للتعبير عن مشاعره، ورغباته واحتياجاته، كما أنها طريقته أيضًا للتفاهم مع بني جنسه، ونقل ثقافته، إلى الأجيال القادمة. والعربية كباقي لغات العالم، إلا أنها تتميز عنها كونها لغة القرآن الكريم، بجانب أنها لغة الحياة، ولغة التعلم والتعليم في المجتمعات العربية، فهي لغة العبادة لمسلمي الأرض جميعًا . لذا كان الاهتمام بلغتنا والعمل على تعويد الطلبة الكتابة والتحدث بلغة عربية سليمة، وتدريبهم على التفكير بلغة عربية سليمة هدفًا ملحًا، ومطلبًا قوميًا.

وعند التحليل الدقيق للغة، يصل المرءُ إلى نتيجة مؤداها أن اللغة نظام كلي شامل لمجموعة من النظم التي تتكامل فيما بينها، أي أن اللغة في الحقيقة نظام النظم، وهذا النظام يصمم حول هدف معين يؤثر عمل الجزء من أجزائه في السلوك العام للنظام كله (مدكور، 1994) .

وفي هذا الإطار يرى شنسكي " Schinsky " المشار إليه في عبدالهادي وأبو حشيش وبسندي (2005) أن اللغة تتكون من مهارات تتكامل فيما بينها في مواقف الاتصال والاستعمال، وتشكل في المحصلة النهائية التفاهم المشترك بين الناس ولذلك يمكن أن تتواصل هذه المهارات فيما بينها لكي تشكل نسقاً متكاملاً.

وتعليم اللغة في بيئتها الطبيعية هو الأسلوب الأمثل الذي يحقق أفضل النتائج، لأنه يعتمد رغبة المتعلم نفسه الذي يلمس يومًا بعد يوم الفائدة العلمية لتعلم هذه اللغة (العربي والعقيلي، 1986). واللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها بالإضافة إلى ذلك أداة لفهم المواد الدراسية الأخرى، في مختلف المراحل التعليمية، وإذا أمكن تصور شيىء من ظواهر العزلة والانفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكن تصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد علمية كانت أم أدبية .

وإذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية، فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح المواد التي يدرسونها، كما أنها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وشرحها للطلبة. ويقول المعتوق (1996، ص 36) في هذا الصدد :" ولا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الطالب بالأفكار والمعلومات، وتناقل المشاعر والأحاسيس منه وإليه، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه وتدفعه إلى الحركة والتفكير؛ وتوحي إليه بما يعمل على تفتيق ذهنه، وتوسيع آفاق خياله، وتنمية قدراته الإبداعية ، وهذا ما دفع أمثال واطسون و آرثر كيسلر إلى القول " بأن اللغة هي التفكير نفسه " .

ومن الواضح أن اللغة من غير فكر لا تُعد لغة، وأن الفكر إن لم يتقولب في ألفاظ لغوية تنقله إلى الآخرين لا يُعد فكراً، ذلك لأن " اللغة ليست رموزاً ومواصفات فنية وحسب، ولكنها إلى جانب ذلك وفي الأساس منهج فكر، وطريقة نظر، وأسلوب تصوّر، إنها رؤية متكاملة تمدها خبرة حضارية متفردة، ويرفدها تكوين نفسي مميز، فالذي يتكلم لغة ما يفكر بها، فهي تحمل في كيانها تجارب أهلها وخبراتهم وحكمتهم وبصيرتهم وفلسفتهم في الحياة ؛ لأنها وسيلة تفكير كما هي وسيلة تعبير " (صابر،1983، ص 120) .

وهناك ما يشير إلى أن العلاقة بين اللغة والتفكير، علاقة جلية، فيقال إن اللغة وعاء التفكير (السيد، 2005) وهي وسيلة تحديد الأفكار وتثبيتها والتعامل معها. والتفكير عملية يومية مصاحبة للإنسان بشكل دائم وهو أداء طبيعي نمارسه باستمرار. وفي هذا الصدد أكد هاياكاوا " Hayakawa المشار إليه في نيكرسون (Nickerson,1999) دور اللغة في الفكر والفعل، فاللغة برأيه مصدر لحل مشكلات المنطق وأداة القدرة على الاستدلال. وقد حاول المهتمون بالتفكير أن يعرفوه كل حسب رأيه، فالسلوكيون يرون إنه عملية داخلية لا علاقه لها بالسلوك، أما المعرفيون فيرون إن السلوك هو مجرد نتيجه للتفكير، ولذلك يجب التركيز في المناهج على الأساليب التي تكوّن السلوك اللغوي وكيفية تناولها. لأن الهدف الرئيس من تعليم التفكير جعل الطلبة أكثر قدرة على التفكير ليتعلموا ويتصرفوا بمسؤولية وبشكل فعّال (السرور وحسين، 1997).

وقد اتفق كثير من الباحثين على أن هناك أسبابًا كثيرةً تحتم تدريس التفكير للطلبة في المراحل الدراسيه المختلفة لعل أهمها: الحاجة الماسة إلى عمالة ذات خصائص عليا، وإبداع لمواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين، وأوضح الباحثون أن هناك طرائق حديثةً وجديدةً لتدريس التفكير، بالإضافة إلى ذلك فإن التفكير أحد أهم الأهداف التربوية في رسم السياسات التعليمية في الدول العربية والأجنبية (النجار، 1994؛ حبيب، 1996؛ السرور وحسين، 1997؛ الناصر، 2001 ؛Bejer , 2001؛ فخرو، 2003) .

وقد بذلت جهود تربوية كبيرة في محاولة تنمية مهارات التفكير العليا باستخدام استراتيجيات ومداخل مختلفة، فقد وضع إياندت " Eandt" استراتيجية عُنيت بتحسين مهارات اللغة والتفكير معًا. يطلق عليها اختصاراً ريب " Reap " لتمثل الحروف الاولى من الكلمات

" Read , Encode , Annotate , Ponder " وتعني أقرأ، فك الرموز، علق، ثم تأمل، وهذه الاستراتيجية تتضمن عدداً من الإجراءات لتنمية مهارات التفكير العليا أهمها : استراتيجية إعادة البناء، وتتضمن التحليل، والتقويم، واستراتيجية البناء وتتضمن النقد، وفهم رؤية الكاتب (Nickerson, 1999).

أما ويليز (Willis , 1994) فقد أسهم في وضع استراتيجية لتحسين عملية التعليم اللغوي من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة وممارسة المهارات العقلية العليا المصاحبة للتعلم ، كالتلخيص، والترميز، والتفسير. ويذكر كوستا (Costa) المشار اليه في (عبدالحميد ، 1997) أن الجماليات هي البداية الحساسة للتفكير العقلاني الذي يؤدي إلى تفكير مستنير. والتعليم الجيد المتكامل هو الذي يستهدف تنمية الحس الجمالي إلى جانب تنمية الجوانب المعرفية العليا، فضلا عن أن المخ هو المعني باستقبال كل ما يصله عن طريق الحواس ، وازدياد وتنوع ما يصل إلى المخ هو القاعدة الأساسية لكل العمليات العقلية التي تتم بعد ذلك، ولذا يؤكد كوستا أن توجه التذوق الجمالي في تعلم النصوص الأدبية وتفسير الظواهر قد يكون الأكثر تأثيراً في استثارة دافعية الفرد نحو المزيد من المعرفة، ولعل في هذا ما يدل على أثر التذوق الجمالي في إثراء التفكير وتنشيط عملياته العليا المختلفة.

فعندما يكتسب الطالب مهارات التفكير العليا، فإنه يمتلك أساليب النقد، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم التي تستند على الدليل والبرهان، لذا فقد أصبح اهتمام التربية المعاصرة هو تدريب الطلبه على التفكير السليم، وتنمية ملكة الابتكار فيهم، في حدود مستوى نضجهم وقدراتهم (مصطفى، 2005).

وقد ظهر في هذا المجال، العديد من الاتجاهات، والنظريات والتصنيفات منها تصنيف مارزانو " Marzano "، وتصنيف جليفورد " Guilford "، وتصنيف بلوم "Ploom " الذي يُعد

أشهر تصنيف على الإطلاق، وقد وضع بلوم أهدافًا تعكس ستة مستويات للإدراك العقلي وحـــدد المهارت العليـــا فـــي :التحليـــل " Analysis "، والتركيـــب " Synthesis "، والتقويـــــم " Evaluation"

هذا وإن الاهتمام بتنمية مهارات التفكيرعن طريق تعليم اللغـــة يتماشـــى مـــع الـــسياسة التربوية في الأردن، التي تهدف إلى تحديث منهاج اللغة العربية بحيث يعكس الاهتمام بالتربيـــة الوطنية والعلوم والتكنولوجيا، وتعزيز مهارات اللغة العربية، وتنمية التفكيـــر وروح الابتكـــار والإبداع، وتحدي قدرات الطلبة (الشرعة وفـــارس ، 2004). ورغـــم التحـــديات والمطالـــب التربوية في مجال المناهج والتدريس بعامة وتدريس اللغة العربية بخاصة، إلا أن هناك ضـــعفًا ظاهراً في التعامل مع الكلمة المكتوبة خاصة في المدرسة العربية، وهذا يتطلب أن تكون هناك أساليب جديدة متطورة في تعلم فنون اللغة المختلفة وتعليمها التي تسعى إلـــى تنميـــة مهـــارات التفكير العليا والتفاعل مع الكلمة المقروءة والمسموعة (نصر،1998) .

وتنبثق العلاقة بين مهارات التفكير والأداء اللغوي التحريري، من أن التعبير مجموعـــة من المهارات المتنوعه التي يجب أن يتقنها الطالب؛ ليصير متمكنًا من التعبير عما يريـــد فـــي يسر، ومع ذلك فهو يرتبط بتحصيل المعرفة والأفكار والخبرات، عن طريق القراءة الموســـعة المتنوعة الواعية، واكتساب القدرة على التفكير والإبداع، والاعتماد على الذات فـــي اكتـــساب المعرفة (جاد، 2005). ويؤكد هذه العلاقه مجموعة من المختصين بالقول بأن الطلبـــه لكـــي يكتبوا، لا بد أن يفكروا بوضوح وعمق، وكفاءة الطلبة في الكتابة تحددها قوة تفكيرهم، فالكتابة والتفكير عمليتان لا يمكن فصلهما (يونس والكندري، 1995؛ يونس والناقة ورشدي، 1997).

وفي هذا الصدد ذكر ناجابان (Nagappan,2006) أن الأداء اللغوي التحريري لـــيس فرصة لعرض الأفكار فحسب، بل وسيلة لتجويد التفكير، أي أنه ليس تتبعًا وتعبيراً عن الأفكار

التي تكوّنت ونمت بالفعل بل إنها أحيانًا تزودنا بالمناخ أو الوسط medium الذي تعمـــل فيـــه الأفكار.

فعملية الأداء التحريري تتطلب ترتيب الأفكار والمعلومات وتنظيمها بحيث تصنف إلـــى أفكار رئيسة، وأفكار أخرى داعمة لها، بالإضافة إلى إيجاد علاقات تجمع بينهما، مما يشكل ما يسميه التربويون بمهارات التفكير العليا (Sinatra,2000).

ويشير المهتمون بالتربية إلى الأداء اللغوي التحريري باعتباره حالة يتجلى فيها التفكير، إذ إنّ تعلّم الطلبة الكتابة بشكل أفضل، يعني تعلّمهم أن يفكّروا بصورة أرقى، هذا من ناحية ومـــن ناحية ثانية فإنّ التنظيم الذي يؤدي إلى تحسين الكتابة وتجديدها قـــد يؤدي إلى التحسّن في أنواع مهارات التفكير العليا(Gardner & Hatener,2000). والأداء اللغوي التحريري عملٌ يتطلّب البراعة، فيقول بركينز (Perkins,2004) " إنه حتى على الطلبة الموهوبين أن يعملوا للوصول إلى عمل كتابي جيّد ".

وبما أن الأداء اللغوي التحريري من أصعب مهارات اللغة اكتسابًا وتعلمًا بوصفها بحثًا عن المعرفة (Sinatra,2000) يبرز دور المعلم في تدريس الأداء الكتابي، فلا بدّ أن يكون علـــى دراية تامّة بخصائص الطلاب من حيث قدراتهم العقلية والجسدية وماهية التعلّم الذي يرغبـــون فيه، لذا يجب إعداد المعلمين الإعداد المناسب للقيام بهذه المهمة التي أصبحت تواجه الكثير من التحديات في ضوء الثورة المعلوماتية والتكنولوجية.

وفي هذا الإطار يؤكد نصر(2000) أنّ تنمية مهارات استخدام معايير التعبير الكتـــابي الجيّد، يستدعي مزيداً من التدريب النوعي. وهو ما لم يتعرّض له معلّمو اللغة العربيـــة عبـــر برامج التدريب المختلفة التي نفّذتها وزارة التربية والتعليم في إطار خطة التطوير التربوي. لذا

أوصى بضرورة إعادة النظر في الموضوعات المعتمدة في برامج التدريب المستخدمة في تنمية الكفايات المهنية لمعلّمي اللّغة العربية في الأردنّ.

ولكي يتسنى للسياسات التربوية تحقيق التوافق في تعليم اللغة والتفكير فلا بد من الاهتمام بالكتاب المدرسي فهو التطبيق العملي لمحتوى المنهاج، وهذا يعني أن يؤلف بعناية، وأن يكون محتواه متكاملاً وشاملاً للمفاهيم الرئيسة في موضوعه، وأن يركز على أساليب التفكير وطرائق البحث أكثر من التركيز على المعارف المجزأة، والمعلومات التفصيلية، وينبغي أن يكون مصممًا لتشويق الطلبة بمادته (الحمادين والحداد، 2005؛ سعادة وابراهيم، 1994).

ويشير الإطار العام " للنتاجات العامة والخاصة " إلى منهاج اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي(2005) إلى أن أهداف تدريس النصوص الأدبية تتمثل في : " تنمية المهارات اللغوية والعقلية العليا مثل (الملاحظة، والاستنتاج، والتحليل، والتقويم، وأسلوب حل المشكلات) بما يتناسب مع مستوى الطالب النمائي، وتنمية التفكير التحليلي والنقدي من خلال التأمل الدقيق في النص الأدبي، وتنمية تذوق الطلبة للجوانب الجمالية في النص، وتشجيع المعلم للطلبة على نقد النص ومناقشته، وإبداء الرأي فيه، وتوجيه الأسئلة للمعلم، وإلى بعضهم بعضا لتنمية شخصية الطالب العلمية، وكذلك أن يتجاوز المعلم في تدريسه عملية التذكر للمعاني المباشرة إلى عمليات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم (وزارة التربية والتعليم،2005ص 79-87).

وإذا أنعم النظر في الأهداف السابقة يتضح أن منهاج اللغة العربية يرتكز وبشكل أساسي على النص الأدبي، الذي يُعد عنصراً جوهريًا في عملية تعلم اللغة وتعليمها، فهو الرسالة التي يتم من خلالها بث الأفكار والمعلومات، وهو حلقة الوصل التي تربط بين المرسل والمستقبل. فبدون النص (مكتوبًا، أو مسموعًا، أو متلفزاً) لا تتم عملية الاتصال وبالنتيجة لا تتم عملية التعلم والتعليم اللغوي. فهذا (فان ديك) يؤكد " أن علم اللغة وعلم النص يمكن أن يتطابقا "

(فان ديك،2001 ،ص 22). وهناك من يرى أن النص يمثل الواقع اللغوي المتكامل ، لذا يجب اعتماده للانطلاق في تدريس اللغة العربية (مراد ،1990). وهكذا فإن اختيار النص الجيد، بموضوعه وحجمه ولغته وجودته الفنية، ومراعاته لمستوى الطلبة الذين يقدم إليهم – عقليًا ولغويًا – يُعد من الشروط الأساسية للتعلم اللغوي الفعال.

وعلى الرغم من التطور الذي طرأ على إعداد مناهج اللغة العربية ومعالجة النصوص والمحتويات التعليمية بأساليب جديدة إلا أن تعليم اللغة العربية في مدارسنا لا يزال يمارس من خلال فروع متناثرة، فثمة كتاب للنحو وآخر للتدريب اللغوي وثالث للقراءة ذات الموضوعات المتعددة. وهذا لا يتفق مع طبيعة اللغة العربية التي توصف بالكلية، والصله بين فروعها صلة طبيعية ، فالمهارات اللغوية تترابط في إطار واحد لتحقيق هدف تعليم اللغة، وهو إقدار الطالب على استخدامها استخداماً صحيحًا في مواقف الحياة، كما أن هذا الفصل لا يتفق مع طبيعة الطالب التي ثبت فيها علميًا أن عقل الطالب وحدة متكاملة وليس مكونًا من مراكز مختلفة وملكات متعددة (الملا ، 1990).

وعلى الرغم من محاولات التجديد في طرائق تدريس اللغة العربية إلا أن هناك شكوى عامة من ضعف الأداء اللغوي بشقيه التحريري والشفوي لدى طلبة التعليم العام والخاص. ومن الجهود المبذولة للكشف عن مستوى الأداء اللغوي التحريري، ما قام به فريق من موجّهي اللّغة العربية والمناهج في مديرية تربية إربد لمعرفة مدى إتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية، التي أشارت إلى أن معظمهم لا يمتلكون مهارة الكتابة الأساسية، ولايتقنون استخدامها، وأنهم يعانون مشكلة تناول الموضوع ومعالجته بصورة صحيحة، وكذلك قصورهم عن التعبير بتراكيب لغوية مناسبة (نصر،1999).

وتشير نتائج الدراسات التربوية ذات الصلة التي أجريت في الأردن (الشناق ،2000؛ زيتاوي، 2005 ؛ الحداد،2005 ؛ أبو مشرف، 2007) إلى ضعف مستوى الأداء اللغوي لدى الطلبة ، فضلاً عن وجود أخطاء تعبيرية، وقواعدية متنوعة في إجابات الطلبة عن الأسئلة المقالية ، وكذلك كشفت النتائج أن محتويات معظم الكتب المدرسية لتعلم اللغة العربية لا تساعد الطلبة في الوصول إلى المستويات العليا من الاستيعاب، ولا تولي اهتمامًا كافيًا لتنمية مهارات التفكير العليا المتمثلة في : التحليل، والتركيب، والتقويم، وأن نسبة كبيرة منها ليست على صلة وثيقة بحياة الطلبة، وأنها قاصرة عن رفع كفايات الطلبة في استخدام اللغة العربية في مواقف الحياة والدرس. فالطلبة يتعلمون العربية بمعزل عن فطرتهم اللغوية من جهة وبمعزل عن مواقف الحياة اليومية من جهة أخرى. وعزت معظم هذه الدراسات الضعف إلى عدم مراعاة المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية واستخداماتها في مواقف الدرس والحياة .

ويقصد بالتكاملية في تدريس مناهج اللغة استخدام استراتيجيات تدريس تتيح للطلبة، في مواقف التعليم والتعلم اللغوي، الربط بين مهارات اللغة الأربع من جهه، وبينها وبين التفكير من جهة ثانية، وربط هذه المنظومة المتكاملة مع محتويات المناهج الدراسية الأخرى، من خلال ما يمكن أن يقوم به الطلبة من نشاطات بحثية، ولغوية في مجالات المحتوى المختلفة، وتوظيف التعليم اللغوي في الاتصال وحل المشكلات (نصر،2003) .

فالأصل في تعليم فنون اللغة الأربعة التكامل والشمول، لأن الهدف في النهاية إقدار الطالب على التعبير الواضح الجميل (خاطر، 1981). وهناك ما يشير إلى أن السيطرة على فنون اللغة الأربعة يسهم في تمكين الطلبة من رفع تحصيلهم في المجالات والمواد المعرفية الأخرى، والتصرف الحسن في المواقف الاجتماعية ، وفي سوق العمل، ويتعدى ذلك تنمية الطلاقة في الكلام، وفي الكتابة، وجودة الإلقاء ومهارات التفكير العلمي المنظم، ومهارات

الحصول على المعرفة من مصادرها الصحيحة، ومهارات النقد والتقويم في الاستماع والقراءة، ومهارات التذوق في الأدب، ومهارات الكتابة المنطقية، إلى جانب إقدار الطلبة على متابعة الدراسة والعمل، والتحكم في استخدام اللغة بطريقة منظمة، وترقية الإحساس بالذوق والجمال (أحمد، 1992) .

وهناك من يؤكد أهمية التكاملية كاتجاه جديد في تناول النصوص الأدبية ومعالجتها. فقد ذكر استيتية (1999، ص 193) " أن التكاملية أصبحت مطلبًا من مطالب العصر، وأسلوبًا من أساليب الدراسة العلمية. فعند تحليل أي كتاب مدرسي من كتب اللغة العربية، ينظر إلى مدى إسهام هذا الكتاب في تحقيق مبدأ التكامل اللغوي ".

وعلى الرغم من نتائج كثير من الدراسات والبحوث المختلفة التي كشفت عن العلاقة بين تناول النصوص والموضوعات وفق المنحى التكاملي ومستوى التحصيل اللغوي (مراد، 1990؛ الشياب، 1996؛ الشناق، 2000؛ زيتاوي، 2005 ؛ قسايمة، 2007)، وبالرغم من تأكيد وجوب الأخذ بالمنحى التكاملي في تعليم مهارات اللغة وتوظيف العلاقة بين اللغة والتفكير، إلا أنه، على المستوى الإجرائي، لا يزال الأخذ بالمنحى التكاملي في التعليم يراوح مكانه دون أن يجد له طريقًا على أرض الواقع (نصر، 2003) .

وأما فيما يتعلق بالمنحى الوظيفي في تعليم مهارات اللغة فهناك من يرى من التربويين أن ضعف المناهج الدراسية، لا بل فشل بعضها في تحقيق أهداف التربية المعاصرة قد يكون عائداً إلى فشل معلمي اللغات في توظيف اللغة في تحقيق أهداف المناهج الدراسية الأخرى (نصر ، 2003). وهنا تأكيد أن الوظيفية ممارسة للغة، لذا تعلم اللغة من أجل أن ممارستها في الحياة اليومية كنمط من أنماط عملية الاتصال، وأسلوب رفيع من أساليبها، في كل شأن من شؤون الحياة (استيتيه، 1999).

وهكذا فاللغة من وجهة نظر أصحاب الاتجاه الوظيفي سلوك لغوي، وعلى هذا فالطالب يستطيع القيام بأكثر من عمل في أثناء ممارسة اللغة فهو يستطيع التحدث، والاستفسار، والكتابه والقراءة ، والاستماع ، والترجمة (Sai & wany , 2005). وعليه وجب اختيار موضوعات النصوص الأدبية في مناهج اللغة مما له صلة بحياة المتعلمين، بما يناسب المواقف التعليمية. فهناك علاقة قائمة بين المهارات الرئيسة للغة والوظيفية؛ فهي تعني الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى الطلبة في مواقف طبيعية ومتنوعة، والاهتمام بتنمية مهارات القراءة الصامتة لأنها الأكثر شيوعًا في مواقف القراءة اليومية. كما تعنى الاهتمام بموضوعات التعبير الوظيفي بشقية الشفوي والتحريري، حيث يتعود الطلبة كيفية إدارة اجتماع أو المشاركة فيه، وكيفية إلقاء كلمات وخطب في مواقف رسمية وغير رسمية، إلى جانب التمكن من كتابة البرقيات، والرسائل، وملء الاستمارات، وإعداد القوائم وغيرها من مجالات التعبير الوظيفي بنوعية الشفوي والتحريري (فضل الله ، 1998).

وللوظيفية خصائص نوّه إليها هوليدي (Halliday , 1998) في كيفية تعاملها مع النصوص الأدبية هي :

- الاتجاه الوظيفي مبني على نظرية المعنى، أي البدء بالحقائق الأكثر عمومية ثم التقدم خطوة خطوه للوصول إلى المعنى الأكثر تحديدا.
- يهتم الاتجاة الوظيفي بالطريقة التي يتم من خلالها تنظيم لغة النص وذلك لتحقيق الوظائف التواصلية، كما يهتم بثلاثة أنواع لمعنى النص في أثناء معالجته وهي : المعنى الحرفي، والمعنى التصوري، والمعنى الخاص بالعلاقات بين الأفكار، وأخيراً إنه يفُسر النص عبر مرجعية الوظيفية في النظام اللغوي الكلي.
- الاتجاه الوظيفي يُعالج النص من جانبين : الأول فهم النص، والثاني تقويم النص.

ولكي يتحقق ذلك، لا بد من إتقان مهارات اللغة العربية، وهنا يأتي دور الاتجاه المهاري في تعليم هذه المهارات، والذي يرى أن اللغة بمفهومها الحديث، لا تخرج عن كونهـا نوعًـا مـن المهارة، فهي أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدى أداءً صحيحًا وجيداً في أقل زمن ممكن، ويتصل في مجالات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة (صالح، 1996). ولمـا كانـت المهارات لا تكتسب إلا بطريق التدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة، في مواقف حيوية متنوعة وبصورة طبيعية. لذا وجب ارتباط هذه الممارسة بالفهم، وإدراك العلاقات، والنتائج، إذ من غير ذلك تصير المهارية عادة آلية، لا تعُين الطالب على مواجهة المواقف الجديدة (السيد، 2005).

وللمعلم الدور البارز في تأكيد ضرورة الجمع بين اكتساب الطلاب المعرفـة اللغويـة، وتطبيق هذه المعارف في مواقف الدرس، والحياة، وحل المشكلات، انطلاقًا من أن اللغة تعنـي مجموعة من الكفايات والأداءات، وعلى الطالب أن يكتسبها من خلال مواقف حية، وطبيعيـة. وأداة المعلم في ذلك الوحدة الدراسية المقررة في منهاج اللغة العربية المرتكزة بـشكل أساسـي على النصوص الأدبية الشعرية والنثرية.

وليتسنى للمعلم إيصال طلبتة إلى تحليل النصوص الأدبية ومعالجتها بشكلٍ شمولي لأبعاد النصوص : الجمالية، والأسلوبية، واللغوية، والاجتماعية. لا بد من المواءمة بـين الاتجاهـات الحديثة في تعليم اللغة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية)، لأن كلاً منها يفضي للأخرى، لخدمة النصوص الأدبية وتحقيق أفضلية في فهمها ونقدها. لـذا تتـأتى هـذه الدراسـة مـن دعـوة المتخصصين والتربويين إلى ضرورة تبني الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمهـا (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) للحد من ظاهرة الضعف اللغوي عند الطلبة ولرفع كفايـاتهم في استخدام اللغة العربية (شفويًا وتحريريًا) في الدرس ومواقف حياتية متنوعة . وكذلك تنمية

مهارات التفكير العليا لديهم ، بحيث تعالج النصوص الأدبية بتقديم مثيرات لغوية (أسئلة ، وتدريبات ، ونشاطات) داخل مواقف التدريس تستهدف ذلك .

لذا من المؤمل من الدراسة الحالية معالجة النصوص الأدبية، بشكل يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم وتحسين أدائهم اللغوي التحريري.

مشكلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة : التكاملية، والوظيفية، والمهارية، واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

وقد أجابت الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي :

- ما أثر أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي في ضوء الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات التفكير العليا، وتحسين الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

ويتفرع عن هذا السؤال الاسئلة الآتية :

1- ما مكونات أنموذج معالجة النصوص الأدبية وفق الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) ؟

2- ما أثر الأنموذج في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

3- ما أثر الأنموذج في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

4- هل يوجد تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

5- هل يوجد تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

6- هل يختلف أثر فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح في تنمية مهارات التفكير العليا باختلاف مهارة التفكير (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

وقد انبثقت عن اسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = 0.05) في مهارات التفكير العليا بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبية (ذكور / إناث) الذين يدرسون بالأنموذج ، وبين متوسطي أداء طلبة المجموعة الضابطة (ذكور / إناث) الذين يدرسون بالطريقةالاعتيادية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = 0.05) في الأداء اللغوي التحريري بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبية (ذكور / إناث) الذين يدرسون بالأنموذج، وبين متوسطي أداء طلبة المجموعة الضابطة (ذكور / إناث) الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = 0.05) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسط أداء المجموعة التجريبية (إناث) في اختبار مهارات التفكير العليا يُعزى إلى التفاعل بين أنموذج المعالجة والجنس.

4- لا توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسط أداء المجموعة التجريبية (إناث) في اختبار الأداء اللغوي التحريري يُعزى إلى التفاعل بين أنموذج المعالجة والجنس.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مدى فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية باختلاف مهارة التفكير (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية.

أهمية الدراسة

تعود أهمية الدراسة إلى أنها تقدم أنموذجًا مقترحًا لمعالجة النصوص الأدبية يؤمل منه تحسين كفاية المحتوى التعليمي في الوحدات الدراسية المقررة بمنهاج اللغة العربية (مهارات الاتصال) لمستوى الصف العاشر الأساسي. وتنبثق أهمية هذه الدراسة من تعدد المتغيرات التي تناولتها، التي تؤكد تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري، كأهم نواتج تعليم النصوص الأدبية، وبيان فاعلية الأنموذج المقترح الذي يستند إلى الاتجاهات الحديثة، في إكتساب هذه المهارات.

وتستمد أهميتها ايضًا من أنها تتماشى مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في الأردن، في السعي إلى تطوير مهارات الطلبة وقدرات التفكير العليا لديهم. فهي من الدراسات النادرة التي تجري في الأردن معتمدة على الاتجاهات الحديثة في تعلم وتعليم اللغة العربية (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) مجتمعة. وتأمل الباحثه من إجراء هذه الدراسة الآتي :

1_ تقديم أنموذج نوعي في معالجة النصوص الأدبية لأغراض التنمية اللغوية الشاملة المتكاملة للطلبة .

2_ إفادة معلمي اللغة العربية بأساليب معالجة النصوص وما تشتمل عليه من أسئله ونشاطات وتدريبات في ضوء ثلاثة أبعاد للاتجاهات الحديثة وهي : التكاملية والمهارية والوظيفية بغية تحسين التدريس.

3- تقديم موّجه فاعلٍ لواضعي مناهج اللغة العربية ومطوريها بحيث يكون مرجعًا للتأليف.

4_ تشجيع الباحثين وطلبة الدراسات العليا في الأردن على القيام بمزيد من البحث في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها وفق الاتجاهات الحديثة.

محددات الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة وفق المحددات الآتية :

1- اقتصرت الدراسة على ثلاث وحدات دراسية من كتاب اللغة العربية للصف العاشر (مهارات الاتصال) الفصل الثاني وهذه الوحدات هي : الخلايا الجذعية، والسلط حاضرة البلقاء، وشهداء الانتفاضة .

2- أفراد الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي موزعين في أربع شعب اختيرت عشوائيًا، من مدرستين حكوميتين اُختيرت قصديًا تابعتين لمديرية تربية الزرقاء الأولى: مدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للبنات، ومدرسة الوليد ابن عبدالملك الثانوية للبنين .

3- مدة تطبيق البحث بلغت تسعة أسابيع من الفصل الثاني للعام الدراسي 2007 – 2008 بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا .

4- انحصرت وسائل معالجة محتوى النصوص الأدبية في (الأسئلة، والتدريبات، والنشاطات اللغوية) فقط.

5- الدراسة محددة بأدوات البحث المستخدمة ومدى صدقها وثباتها وكفاية الاجراءات المستخدمة في تطبيقها، وهي من إعداد الباحثة .

التعريفات الإجرائية

ترد في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات التي ينبغي الوقوف على دلالالتها، حتى تكون حدودها واضحة عندما تذكر في مراحل الدراسة، وهي:

- **أنموذج معالجة النصوص الأدبية** : إطار معرفي نظري، وتطبيق إجرائي مقترح لكيفية معالجة النصوص الأدبية مدار التدريس بالوسائل (المناسبة) من أسئلة وتدريبات ونشاطات تتفق والاتجاهات الحديثة في ذلك ، ممثلة في التكاملية ، والوظيفية، والمهارية، ويمكن استخدامه من معلم اللغة العربية وطلبة الصف العاشر الأساسي، في مواقف تدريس النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج بما يجعل تعليم اللغة وتعلمها أكثر فاعلية.

- **وسائل معالجة النصوص الأدبية** : يقصد بها في الدراسة الحالية مجموعة الاسئلة والتدريبات والنشاطات المستخدمة في الأنموذج لمساعدة عينة الدراسة على تحقيق نتاجات التعلم اللغوي المستهدفة من تدريس النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج في ضوء الاتجاهات الحديثة المعتمدة في الدراسة.

- **التكاملية** : تصميم الأسئلة والتدريبات والنشاطات الخاصة بمعالجة النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج ، بما يحقق أكبر قدر من التفاعل بين الفنون اللغوية الرئيسة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

– **الوظيفية :** تصميم الأسئلة والتدريبات والنشاطات الخاصة بمعالجة النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج لتوظيف مهارات اللغة بشكل تسهم فيه بانتقال أثر التعلم اللغوي إلى مواقف الحياه اليوميه للطلبة، الرسمية وغير الرسمية.

– **المهارية :** تصميم الأسئلة والتدريبات والنشاطات الخاصة بمعالجة النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج بحيث تتيح المجال للطلبة تشكيل أو تنمية مهارات لغوية (عقلية وأدائية) مستهدفة بدقة وسرعة عاليتين.

فاعلية الأنموذج : الكفاية الداخلية للأنموذج ممثله في إحداث تغييرات كمية ونوعية في السلوك اللغوي للطلبة الذين درسوا بطريقة الأنموذج وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة المتحققة للطالب / الطالبة على اختباري الدراسة.

التحليل Analysis : أحد مؤشرات التفكير العليا ممثلة في القدرة على تجزئة الفكرة، أو الموضوع، أو المشكلة الواردة في النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج، إلى عناصرها ومكوناتها وفهم العلاقات القائمة بينها. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة المتحققة للطالب / الطالبة على الفقرات الخاصة بذلك من اختبار مهارات التفكير العليا، أداة الدراسة.

التركيب Synthesis : أحد مؤشرات التفكير العليا ممثلة في القدرة على بناء معرفة جديدة نتيجة إقامة علاقات وروابط بين فئات مختلفة من المعلومات والبيانات المتوافرة في النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة المتحققة للطالب / الطالبة عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بهذه القدرة من اختبار مهارات التفكير العليا أداة الدراسة.

التقويم Evaluation : أحد مؤشرات مهارات التفكير العليا ممثلة في القدرة على دراسة الموضوع أو الفكرة أو السلوك المتضمن في النصوص الأدبية المحددة في الأنموذج، وإصدار

حُكم مناسب عليه في ضوء معايير محددة ذات صلةٍ، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة المتحققة للطالب / الطالبة عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بهذه القدرة من اختبار مهارات التفكير العليا، أداة الدراسة.

_ **الأداء اللغوي التحريري :** توليد الأفكار والمعاني والصور الذهنيه ذات الصلة بموضوع معين، وترجمتها إلى صور خطية في شكل عبارات وتراكيب مترابطة ومتماسكة. ويقاس الأداء اللغوي التحريري في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / الطالبة في اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الفصل مناقشة عدد من الأفكار ذات الصلة بالمتغيرات المستقلة والتابعة التي تتمثل في مفاهيم التفكير بمستوياته التحليلية والتركيبية والتقويمية، وكذلك المفاهيم والأفكار المتعلقة بالاتجاهات الحديثة في معالجة النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية المعتمدة في البحث ، وتعزيز هذه الأفكار وتدعيمها بنتائج بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة.

معالجة النصوص الأدبية " Processing Literary Texts "

يعبر الإنسان باللغة عن مشاعره وعما لديه من أفكار ومعان، وبوساطتها يمكن تحليل أيّ صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، فهي عون على حسن الإنتاج الأدبي لدى الكاتب، وعون له على الدقة في التعبير عن الفكرة، ومن هنا يتولد العمل الأدبي (مصلوح، 1992)؛ فالأدب فن من الفنون الإنسانية الرفيعة أداته اللغة التي تعبر عنه وتساعد في فهمه، وهو الذي يدلنا على كاتبه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه من جميع نواحيه السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ لأنه تعبير عن نفس صاحبه، والأديب ذات مستقلة، وإنتاجه الفني يأتي من الوحي، والخيال، أو الإلهام المنبعث من الواقع، وربما الذي يعلو على هذا الواقع (الحضيري، 1992). وتعدّ النصوص الأدبية السبيل لدراسة الأدب، فعلى المعلم أن يتخذ من نصوص القراءة الأدبية محوراً لتعليم اللغة العربية؛ لأن صور النصوص تصلح لمعالجة فروع اللغة المختلفة فهي تصلح مادة القراءة والتدريب على التعبير، كما أنها مجال ممتاز للتطبيق الوظيفي للغة (موسى، الشيخ، 1992).

ويتمّ ذلك بمستويين متفاعلين: المستوى التطبيقي الذي يعالج النصوص الأدبية معالجة مباشرة، ولا يخلو من عمليات التحليل التي تكشف عن عناصر تكوينية، وعمليات التأويل التي تصل بين العناصر التكوينية في علاقات كاشفة. والمستوى النظري الذي هو صياغة تنظيرية، يبحث عن المبادئ الثابتة وراء المتغيرات النصية، وعن الأطر المرجعية التي تستهدي بها كل مقاربة مباشرة (عصفور، 2002).

ولكي ندرس النص الأدبي، ينبغي أن نُلم بمعانيه العميقة، أو ما توحي به الألفاظ من دلالات، تتجاوز حد التعرف المعجمي على معاني الكلمات، إذ يجب أن يقف الدارس على جزئيات النص، للتعرف على ما فيه من إبداع ، ثم يتبنى معالجة معالمهُ الخارجية في صلته بصاحبه ومجتمعه، بحيث يُستنتج منه ما يتضمنه من دلالات مختلفة. وهذا يحتاج إلى أكثر من وقفة، وأكثر من قراءة، لاستنباط كل ما يحمله النص الأدبي من طاقات إيحائية مختلفة، وللوصول إلى منطقية أكثر رحابة في رؤيته (التطاوي، لات).

فقد أثبتت دراسة أجراها مارتون وكارلسون (Marton & Carlsson, 2000) أن هناك ارتباطًا بين الفهم المتقدم للنص الأدبي من الطلبة وبين القراءة المتكررة، فالقراءة المتكررة للنص، أمر كافٍ من أجل الحصول على فهم أعمق للنص. كما أوضح كارولي (Carroli, 2000) أن هناك علاقة بين معالجة النص وفهمه وأساليب القراءة التي يتبعها الطلبة. فالطلبة الذين يتبنون أسلوبًا تفاعليًا للقراءة، ويحوّلون انتباههم من الشكل إلى المحتوى، ومن ثم إلى الشكل ، زيادة على ربطهم النص بخبراتهم السابقة، يحققون مستوى أعلى من الفهم للنص الأدبي.

مفهوم معالجة النصوص الأدبية

يقصد بمعالجة النصوص الأدبية، في منهج اللغة العربية، استخدام أساليب الشرح، والتحليل، والنقد، والتقييم بقصد مساعدة الطلبة على بلوغ نتاجات التعلّم اللغوي المستهدفة من دراسة النصوص والأعمال الأدبية المتضمنة في الكتب المقررة في المنهج.

يرى مانان (Manan, 2003) أنه لتعليم الطلبة معالجة النصوص ونقدها، يجب تشجيعهم للذهاب إلى ما وراء الانطباعات السطحية بهدف اكتشاف المعاني الموجودة عند مستوى أعمق. فالعديد من الخبراء التربويين يرون أن النصوص الأدبية بنوك للبيانات وروافد للمعرفة (Contarello, 2002)؛ لذا يُعّرف المختصون معالجة النصوص الأدبية، على أنها تقديم سند معرفي يسهل التأويل الدلالي وبناء العلاقات بين الأفكار، كما تعطي إطاراً يمكن للمكاملة أن تجري فيها بتنشيط المعلومات السابقة، وربطها بالمعلومات المقدّمة (أندريه، 1991). أما مورجن (Morgon, 2001) فينظر إلى المعالجة على أنها تحويل وانتقاء، وإعادة تنظيم لمعلومات النص، بهدف تكوين بنية ذهنية مطابقة أو شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها. ويرى السيليتي " أن المعالجة، هي مجموعة مهارات يحاول من خلالها القارئ الكشف عن علاقات داخلية في النص، وإجراء مقارنات، وتكوين تأويلات، والقيام باستنتاجات، وخلق توقعات، وتوضيح وجهة نظر الكاتب والكشف عن آرائه، وبناءً على المادة المقروءة أو ما يعرضه الكاتب " (السيليتي، 2008، ص 163).

وقد أوضح هنير (Hanauer, 1999) أن هناك مكونين للمعالجة المعرفية للنص الأدبي هما: عملية التحليل وعملية إصدار الحكم. وتتضمن عملية التحليل بشكل أساسي إعادة بناء المعرفة في ذهن المتعلم، ففي هذه العملية تتغير المعرفة لدى متعلم اللغة من المعرفة الضمنية

المنظمة عند مستوى المعاني السطحية إلى المعرفة الواضحة المنظمة عند مستوى المعاني العميقة والرمزية. أما بالنسبة لعملية إصدار الحكم فتتضمن تطوير قدرة المتعلم بالتركيز على المعلومات ذات الصلة وتحديد تمثيلات معرفية معينة في النص الأدبي لإبداء الرأي حولها.

وقد وضع اوتلي وجونسون (Oatley & Gonnson, 2000) نظرية أطلق عليها اسم " النظرية التواصلية لمعالجة النصوص الأدبية "، وفيها يريان أنه باستخلاص الخبرات والأفكار المتضمنة في النصوص تتم تغطية جانب أساسي لفهم النص الذي يعجز البحث العلمي عن الوصول إليه.

وترتكز النظرية التواصلية على معيارين هما: معيار الفهم التوافقي، والذي يرى رواده وعلى رأسهم جرجن (Gergen, 2001) أن النصوص الأدبية وما فيها من عناصر وعلاقات تُمكن معالج النص من إنتاج حس تواصلي وتمثيل واضح للحياة؛ أما المعيار الروائي فإن رائده برونر الذي يرى أن النتاجات الأدبية صناعة الحياة، أي إنها نماذج إيحائية لواقع الحياة (Contarello, 2002).

وتجدر الإشارة إلى أن المعلومات المتاحة "الممكنة" في النص هي أعظم بكثير من المعلومات التي تخضع للمعالجة، لذا يجب التفريق بين المعلومات المتوافرة في النص والمعلومات التي تتم معالجتها فعليًّا (Smith, 1994)، وأنه يجب التفريق بين القراء الخبراء وغيرهم من المبتدئين ممن يعالجون النص، فقد أكد بورتولوس وديكسون (Bortolussi & Dixon, 1996) أن القراءة المكثفة للنصوص الأدبية، سواء مع التدريب أو بدونه، تؤدي إلى إنتاج قرّاء يتمتعون بحساسية عالية لتذوق النص. فالقرّاء الخبراء يعالجون النص على مستويات عالية ومتعددة، لأن لديهم القدرة على التلاعب بمعلومات النص من أجل إنتاج التفسيرات المقنعة، وبالتالي دمج هذه المعلومات في أبنيتهم المعرفية.

كيفية المعالجة

يتوقع المعلم أن يشكل له أي نص قرائي قبل معالجته ثلاثة فروض لغوية، فقد تكون المفاهيم والمعلومات المتضمنة في النص أقل من مستوى الطلاب " Low- Level "، أو في مستوى الطلاب " Standard-Level "، أو أعلى من مستوى الطلاب " High- Level "، أما بالنسبة لطبيعة المعلومات قد تكون مألوفة، أو بعضها مألوف والأخرى غير مألوفة، أو غير مألوفة فهمًا ولغة، والذي يساعد على تحديد تلك الفروض نوع الألفاظ السائدة في النص "بساطتها أو عرضها وتعقدها" من ناحية، مع نوع الأساليب المستخدمة في النص بين العلمية أو الأدبية "أو العلمي المتأدب" من ناحية ثانية (الناصر، 2001).

وعند قيام المعلم بالتخطيط لاستخدام نص أدبي في الغرفة الصفية، يجب أن يدرك ضرورة مطابقة النص مع الموقف التعليمي المنوي تطبيقه، فقد يكون الموقف تزويد الطلبة بالمعرفة، أو تزويدهم بالقيم، وقد يكون تحقيق مهارة لغوية. ويرى مورجن (Morgan, 2001) أن هناك طريقتين لمعالجة النص الأدبي ومطابقته مع الموقف التعليمي أولاهما: الفهم السياقي وتتضمن الجوانب الآتية:

- ما يمكن أن يتعلمه الطلبة من النص.
- ماهية تركيب النص.
- إمكانية النص في مساعدة الطلبة في تنويع استخدام اللغة.

أما الطريقة الثانية فهي التركيب اللغوي للنص وتتضمن: اللغة التي يتعلمها الطلبة من هذا النص، وجوانب اللغة الشفوية والمكتوبة والبصرية، والتراكيب النحوية واللغوية التي حققها الطلبة.

وقد أكد ذلك العصيلي بقوله: "إنَّ البناء اللغوي Language Structure للنص، يحتاج إلى رؤية واضحة من المعلم في إدراك البعدين المعرفي والمهاري للنص (العصيلي، 1999، ص 27). وحدد ميسرا (Misra, 2001) إجراءات معالجة النصوص الأدبية بالآتية:

- تحديد نوع النص: "شعر، مسرحية، قصة، أساطير، خيال علمي" .
- وصف شخصيات النص، وتحديد المشكلة والحل، والتعرف إلى الأحداث الرئيسة والعقدة، وتحديد أية تغيرات في شخصيات النص.
- إعادة صياغة النص، أو تلخيص أفكاره بشكل مختصر ومتسلسل.
- التعرف على "الصور الفنية والمجازات والخيال" المتضمنة في النص.
- تدوين الأسئلة قبل وأثناء وبعد قراءة النص، لتوسيع الفهم واكتساب المعلومات.
- إبداء الرأي حول مشكلات وصراعات النص، والحكم على العلاقات بين أفكاره.
- تحديد الأسباب والنتائج والدواعي المحتملة لأحداث النص.

ويرى جولث (Goliath, 2007) أن معالجة النصوص الشعرية بشكل خاص أشبه بحل للمشكلة، وهو جسر الهوّة بين أسلوب علماء النفس المعرفيين، وأسلوب المحللين والأدباء. فمعالجة النص الشعري تتم حال حدوث التفاعل بين الأفكار الرئيسة للنص والأفكار الثانوية، مع الأخذ بالاعتبار أن النصوص الشعرية كل متكامل يتم إنتاجه من خلال تفاعل عناصر النص. وأن الصورة الفنية في النص الشعري يجب أن تفهم من خلال محتوى أكبر منها. ولا بد من تقديم تنبؤات وتوقعات منطقية لمضمون النص، ولعل الأهم من ذلك وجوب توظيف المعرفة الناتجة عن معالجة النص في رفد الخبرة الشخصية للمتعلم.

ولا بد من التأكيد على أن فهم النص الأدبي، شعراً كان أم نثراً، أمر يستوجب المعالجة بالمناقشة والمحاورة واستعمال وسائل وآليات معينة، ينبغي أن توظف بالشكل المناسب، وفي الوقت المحدد، وبطريقة تنظيمية ترابطية. وقد حدد أندريه (1991) هذه الوسائل بالآتية :

- تحديد الأهداف مسبقاً يساعد في إجراء المعالجة بطريقة فعّالة لأن القارئ يحدد نمط التعاطي المعتمد مع مختلف معلومات النص.
- استخدام المنظمات التمهيدية، وهي معلومات أو نشاطات قبل القراءة، أي أنها تسبق قراءة النص، والغرض منها تحسين عمليات التذكر لدى القارئ بحيث تكون في مستوى أكثر عمومية من معلومات النص نفسه.
- الأسئلة والنشاطات المرفقة، وتقوم هذه التقنية على شروط عدة، وأبرزها: أن تكون قصيرة ومحددة زيادة على فرض الإجابة على القارئ، وكذلك الحصول من خلال إجاباتها على تغذية راجعة Feedback لتصويب سير المعالجة.

وأضاف الناصر إلى ما سبق، آلية النماذج، التي عَدّها بمثابة مؤشرات للنصوص الأدبية تُعين المعلم على معالجة النص، ورسم خطوات أهدافه، إذْ أن هذه النماذج ليست قوالب جامدة، إنما يمكن للمعلم أن يشكلها على وفق إمكانات التلاميذ وقدراتهم على فهم النص الأدبي وتحقيق مهاراته، على ألا يكون المعلم قد صمم نموذج الدرس إلا بعد أن يضع في تصوره نوع النص الأدبي والعناصر المحيطة به (الناصر، 2001).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن وسائل معالجة النصوص المعتمدة في هذه الدراسة هي الأسئلة، والنشاطات، والتدريبات، زيادة على تحديد أهداف النص مسبقاً قبل معالجته. فالأسئلة والتدريبات والنشاطات التفصيلية عون للمتعلمين لإرشادهم إلى التفسير، والتأويل، والتحويل،

والاكتشاف، والاستنباط، حيث يمكن تحقيقها بطريقة فردية أو مجموعات، فالأسئلة الصحيحة، أجدى وأفضل من امتلاك أطنان من المعرفة.

الأسئلة "Questions"

تنادي الاتجاهات الحديثة للتعليم بالعمل على مساعدة التلاميذ أن يتعلموا كيف يتعلمون Learning How to Learn، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يفكروا لأنفسهم، ومن أبرز الوسائل الفعّالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلبة الأسئلة المرفقة بالدرس (Wragg, 2003). وتتعدد أهمية الأسئلة المستخدمة في عملية التدريس إلى حد عدّها ويلن (Wilen, 1982) من أهم وسائل عملية التعلم والتعليم، وأوضح أن توجيه السؤال يعدّ بمثابة نشاط مركزي في معظم استراتيجيات التدريس وتقويم عملية التعلم والتعليم، كما أنها يمكن أن تكون خير معين في مواجهة أهداف التعلم المتنوعة، سواء في حالة التعلم الفردي أو الجمعي. كما تستخدم الأسئلة في تنمية المستويات العليا للتفكير، وتخدم أيضًا في عمليات تشخيص صعوبات التعلم وأخطاء الطلبة، بل ويجب أن تستخدم في مساعدتهم على تصحيح أخطائهم والتعرف عليها.

وقد ورد ذكر السؤال والمسائل ومشتقاتهما في القرآن الكريم ما يقارب (130) مرة، كما تحتل الأسئلة في الحديث الشريف مكانًا بارزًا، وهذا يلقي الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه في عملية التعلم والتعليم. ومعظم الأسئلة التي وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة لا تهدف إلى مجرد إعطاء معلومات فحسب، بل إنها، في كثير من الأحيان، تدعو إلى التأمل والتدبر بحيث يصل المخاطـــب في نهاية المطاف إلـــى فهم الموضوع أو المشكلة المطروحة (آل الحسين ، 1994).

وتتجاوز أهمية الأسئلة كونها جملاً يستفهم بها عن أمور معينة، أو كونها تقنيات تستخدم لأغراض معينة. فهي تعرّف على أنها مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية (Hyman, 1997). وتعرّف كذلك بأنها جمل تبدأ بأداة استفهام، توجه إلى شخص معين للاستفسار عن معلومة معينة، ويُعمل هذا الشخص فكره في معناها ليجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار (Hervey, 2006)، ويعّرف رودر (Roder, 2003) الأسئلة على أنها خبرة مثيرة لتفكير المتعلم فهي تضعُه في موقف يضطره إلى التفكير، وهي تساعده أيضًا على ربط خبراته السابقة بالخبرات والمعلومات الجديدة.

أما بالنسبة لتصنيف الأسئلة فقد بذلت جهود كثيرة من أجل ذلك، فكان منها ما هو أكثر عمومية، ومنها ما هو أكثر تفصيلا، مما يصعب معه استخدامها في الواقع، إلا أن أشهر هذه التصنيفات وأدقها تصنيف بلوم. ويرى ويلن (Wilen, 1982) أن تصنيف بلوم من أكثر التصنيفات شمولية في قياس مستويات المجال المعرفي للأهداف التعليمية، وأن التعريفات التي وردت في هذا التصنيف لكل نمط من أنماط الأسئلة يعدّ مستوى مقبولاً من الدقة، علاوة على ذلك فإن أنماط الأسئلة التي يتضمنها تصنيف بلوم تُعدّ مناسبة للاستخدام في حجرة الصف في مواقف التعليم بعامة واللغوي بخاصة.

ويمكن تقسيم الأسئلة وفقًا لمستوى التفكير اللازم للاستجابة إلى مستويين:

- الأسئلة ذات المستوى المتدني: وتشمل مستوى التذكر، ومستوى الفهم، وهي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها باسترجاع وتذكر معلومات موجودة بصورة مباشرة في النص وينظر إليها على أنها اسئلة حقائق أو أسئلة متجمعة أو متقاربة Convergent question.
- الأسئلة ذات المستوى الأعلى: وتشمل مستويات التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. وهذه الأسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا، ويشار إليها على أنها أسئلة استنتاج أو أسئلة متشعبة

Divergent questions، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف غير مألوفة وجديدة بالنسبة للطالب. وهي كذلك أسئلة غير محددة بإجابة معينة حيث تتطلب استخدام المعايير الداخلية والخارجية وتصميم بعض المحكات المطلوبة لإصدار الأحكام (Wilen, 1982؛ نشواتي، 1984؛ هياجنة، 1998 ;Hervey, 2006).

ويتضح من التقسيم السابق وجوب تحرّي تنوّع الأسئلة، فهناك أسئلة استجاباتها معلومات ومعارف، وأسئلة استجاباتها توضيح علاقات، وأخرى إصدار أحكام. على أن يخدم هذا التنوع تحقيق أهداف تدريس النصوص الأدبية وفتح قنوات متعددة للتفكير لدى الطلبة.

وأشارت دراسات عديدة في هذا المجال إلى أن طرح الأسئلة المتنوعة استراتيجية فعّالة في تدريس المواد المختلفة وتقويم تعليم الطلبة، وتحديد فهمهم للحقائق الرئيسة، ومحفز لهم للمشاركة الفعّالة (Stiggins & Bridge, 2000;Roder, 2003; Gullickson, 2004)، وأكدت دراسات أخرى وجود ارتباط وثيق بين أنماط تفكير الطلبة المتمثلة في إجاباتهم اللفظية ونوع الأسئلة (Buttery & Michalak, 2002; Clegg, 2005).

وللأسئلة أهمية بالغة في مساعدة معلمي المواد المدرسية على تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى طلابهم عبر موقف التعليم، ويحدد هيرفي وولن(Hervey,2006;Wilen,1982) جملة من الآثار الإيجابية للأسئلة، كأدوات معالجة ووسائل تدريسية، أبرزها :

- إثارة اهتمام الطلبة نحو النص أو موضوع الدرس .
- تعميق الوعي والاتصال بين أفراد مجموعة التعلم.
- تزويد الطلبة بفرص لاستيعاب المعلومات.
- تقييم جاهزية الطلبة لمهمة التعلمّ المستهدفة .
- إشراك أو إشغال الطلبة بالتفكير الناقد والابتكاري.

- مساعدة الطلبة على تمثل الخبرات المختلفة وإدماجها في أبنيتهم المعرفية.
- تقييم مدى بلوغ الطلبة لنتاجات التعليم المقصودة.

ورغم الدور الكبير الذي تؤديه الأسئلة في الموقف التعليمي وفي تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، إلا أن الأبحاث أظهرت أن أسئلة موضوعات النصوص الأدبية تهتم بمهارات الفهم المباشر من النص ومهارات الفهم الاستنتاجي بصورة أكبر من الاهتمام بمهارات التفكير العليا والتذوق الأدبي، حيث بلغت نسبة أسئلة التذكر (47%) في حين جاءت نسبة أسئلة التقويم (0.7%) (الحادر، 1991؛ وعيسى، 1995؛ والهياجنة، 1998؛ ومقدادي، 1999؛ والسفاسفة، 2003).

وهذا يدعو إلى القول إن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في أسئلة النصوص الأدبية، والاجتهاد في تعديلها وإمدادها بكل ما يتوقع أنه نافع ومفيد في عجلة التطوير والتحسين.

النشاطات اللغوية "Linguistic Activities "

تستدعي التطورات السريعة والمتلاحقة في عالم اليوم إدخال تغّيرات جذرية على السياسة التعليمية، وعلى طرائق التعليم. ولما كان العالم سريع التغيّر نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار السكاني والمعرفي، فإن الفكر التربوي الحديث يؤكد ضرورة المشاركة الفعّالة للمتعلم، وإكسابه الطريقة التي يستطيع بها تعليم نفسه بنفسه حتى يستطيع التكيف مع المتغيرات في عالم الغد، إذ إننا لا نُعلِّم الطالب كي يعيش عصرنا ولكن ليعيش عصره.

ومن هنا تأتي أهمية ممارسة الطالب، للنشاطات الصفية والمدرسية في إطار تطوير وتحديث التعليم اللغوي، فهي تُعنى بتنمية جميع المهارات؛ لأنها تهتم بجميع جوانب الفرد، وتعمل على إتمام النقص أو القصور في المناهج المدرسية، (مصطفى، 2005؛ عبيد، 1996).

ولما كان ما يهمنا من النشاطات المدرسية النشاط اللغوي تحديداً، فإنه يمكن تعريفه بأنه "كل ما يمس ناحية لغوية، ويجري بصورة فردية أو مجموعة، متصلاً بموضوعات المنهج أو غير مرتبط بها، تحت إشراف المدرس أو بعيداً عن إشرافه، وذلك كأن يبذل الطالب جهده الفردي في جمع أمثلة أدبية لظاهرة نحوية، أو في تفقّد قصة بالمكتبة يستعيرها ويقرؤها أو في كتابة موضوع لمجلة الصف متصل بالمنهج أو غير متصل به، وكأن يشترك مع غيره في مسرحية تمثيلية، أو يسهم في ندوة يديرها المدرس حول ناحية لغوية أو يديرها الطلبة أنفسهم". (ظافر والحمادي، 1984، ص24).

أمّا فضل الله (1998، ص 236) فقد عرّف النشاط اللغوي بأنه: "ألوان متنوعة من الممارسة التطبيقية لمهارات اللغة العربية يقوم بها الطلبة داخل الصف أو داخل المدرسة أو خارجهما في مواقف طبيعية تتطلب استماعًا، أو كلامًا، أو قراءةً، أو كتابةً، وذلك برغبتهم وبتوجيه من معلميهم من خلال جماعات أنشطة الإذاعة المدرسية، أو الصحافة المدرسية، أو التمثيل وغير ذلك". ويرى نارامور (Narramora, 2003) أن النشاط اللغوي، مجموعة من الممارسات العقلية والأدائية التي يقوم بها الطلبة لتحقيق أهداف اتصاليه وتعزيز الخبرات التعلمية التعليمية التي يحصلون عليها داخل الغرفة الصفية. كما ويؤكد فيشر (Fisher, 1999) أن النشاطات اللغوية هي أنماط مختلفة من الممارسات العملية للغة يؤديها الطلبة داخل الصف أو خارجه، مستخدمين اللغة استخدامًا واقعيًا في مواقف تتطلب الحديث، والاستماع، والكتابة، والقراءة.

ولا يتم التواصل بين الطالب والمعلم، خلال ممارسة النشاطات اللغوية، إلا من خلال الوسائل التي يتحقق عن طريقها الاتصال، كالوسائل اللفظية، أو السمعية، أو البصرية، أو

الحركية، وتتوقف فاعلية التواصل على توافر المهارات الاتصالية لدى الطالب، وهي الكتابة والتحدث، والقراءة، والاستماع، والقدرة على التفكير (بنجر، 2002؛ مصطفى، 2005).

وهناك جملة من الأهداف تسعى النشاطات اللغوية إلى تحقيقها، ويمكن إجمالها في الآتية: (الركابي، 1988، العلي، 1998، طعيمة ومناع، 2001، مصطفى، 2005، السيد، 2005)

- تنشئة الطلبة على الإيمان بان التعلّم عملية مستمرة مدى الحياة، وأن من الممكن أن يُعلِّم الفرد نفسه بنفسه، وأن يأخذ خبراته من الحياة كمدرسة كبرى، وذلك عن طريق مزاولة أنواع النشاطات المختلفة.
- تدريب الطلبة على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا ناجحًا في مواقف الحياة العملية وتطبيق ما يتعلمونه داخل الصفوف في مواقف طبيعية.
- الاسهام في الكشف عن المواهب والميول اللغوية والأدبية، وتنمية قدرات الطلاب الجسدية والعقلية في النواحي التي تظهر فيها ميولهم واهتماماتهم.
- ترسيخ ما يصل إليه الطلبة من معلومات، وتشجيعهم على تتبّع ما يجدُّ من ألوان الثقافة وفنون المعرفة بحيث يتأكد لديهم الميل للقراءة.
- تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين حيث يتم ممارسة الحديث والحوار والمناقشات، وتحرير الكلمات، إلى جانب ما يبذله الطالب من جهد فردي في جَمّع أمثلة ومعلومات أدبية أو لغوية من خلال الاستعانة بالمكتبة أو مواقع الانترنت.

وقد أشار هنلي (Henley, 2004) إلى أن أهم خصائص النشاطات الهادفة أن تتناسب مع المستويين: العمري والعقلي للمتعلم، بحيث تتحدى هذه النشاطات قدرات المتعلمين دون أن تُسبب لهم أي إحباط. وأضاف نارامورا (Narramora, 2003) أنه يجب أن تراعي النشاطات

الفروق الفردية بين المتعلمين وأن تسمح لكل متعلم أن يتقدم حسب قابليته وقدراته. وكذلك تجعل المتعلم يستخدم أكثر من أسلوب في التعبير، لأن هذا يُساعدهُ على تنميته أساليبه في التعبير.

وبالإضافة إلى ما سبق فإنه من الضروري أن تتيح النشاطات اللغوية للمتعلمين الفرصة للنقد وإبداء الرأي، وتفسير المادة الأدبية، والموازنة بين الأراء والحقائق، وأن تتيح الفرصة للتعلم الذاتي، وإيجاد العلاقات بين الأشياء والمجردات، وأن تدعو إلى استخدام الخيال وتشيجع التحرك الحر من الخيال للحقيقة (شحاته، 1997).

تمثل النشاطات اللغوية عنصراً أساسيًا في المنهاج التعليمي، له فعاليته في تحسين التعليم وتطويره، ومن هنا فإن الأدب التربوي أشارإلى وجود أسس يجب أن تُراعى عند ممارسة النشاطات لتحقيق أهدافها المنشودة، وتتمثل في الآتية: (الموسى والكخن، طميلة والخباص وأبو زينة، 1993؛ شحاته، 1996؛ عبيد، 1996؛ بنجر، 2002).

- أن يقوم النشاط على الغرضية، فيكون له هدف خاص يقصد منه ويسعى إليه، فلا يكون ضبابيًا عائمًا، وأن يكون ممكن التحقيق، ويلتقي مع قدرات المتعلمين اللغوية وميولهم.
- أن يوجد ترابط بين النشاط اللغوي وغيره من النشاطات المدرسية الأخرى ، وكذلك وجود ترابط بينه وبين المنهاج لتشكيل علاقات موصولة تؤدي إلى التكامل والتجديد والتنويع والابتكار.
- أن يجري النشاط في مجالات حيوية طبيعية مما تزخر به مواقف الحياة اليومية. والغاية من ذلك ضمان توظيف اللغة في المواقف الطبيعية الحقيقية، لكي لا تبقى نظرية يتقنها الطالب، ولكنه يعجز عند الممارسة عن كتابة رسالة أو استدعاء، أو حتى إجراء محاورة مع زملائه في الصف.

- وجوب قيام النشاط اللغوي على التلقائية الموجهة، بحيث يجري في جو ديمقراطي تسوده الحرية والتفاهم، وتبادل الرأي، والاحترام المتبادل.
- أن تُثير النشاطات تفكير الطلاب بعمق وبشكل مستمر. وتحُثهم على استخدام الطرائق التحليلية أثناء ممارسة البرامج التعليمية.

ويستنتج مما تقدم، أن هناك دوراً مهمًا للنشاطات اللغوية في توظيف مهارات اللغة، إذ لا فائدة من تعلم اللغة دون تطبيق، ولا جدوّى من حفظ القواعد والتعميمات الكثيرة دون استخدامها حديثًا، واستماعًا، وقراءةً، وكتابةً. ويتفق هذا مع الدراسة الحالية التي تضمنت نشاطات لغوية تهدف إلى ممارسة فنون اللغة العربية الأربعة: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة.

هذا وأكدت نتائج معظم البحوث التربوية على فاعلية النشاطات اللغوية في تنمية القدرة على التحصيل اللغوي والمعرفي، والتفاعل الصفي، وكذلك أكدت تنمية التفكير ومهاراته وقدراته المختلفة(صالح،1994؛ الفار، 1996؛ نصر، 1998، فشر، "Fisher 1999"؛ ميشيل، "2001، Michael").

ويُشجع على استخدام النشاطات اللغوية كوسيلة لمعالجة النصوص الأدبية، لما لها من دور بارز في إحداث عمليات الربط بين نتاجات التعلم اللغوي المختلفة.

على الرغم من نتائج البحوث السالفة، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التربوية في الأردن ذات الصلة باللغة العربية (عتوم، 1994؛ شطناوي، 1995؛ موسى، 2002؛ مصطفى، 2005) ضعف فاعلية النشاطات اللغوية. وهذا الضعف يدفع بالبحث التربوي إلى الاهتمام بدور هذه النشاطات لتحقيق نتائج أفضل على صعيد الأداء اللغوي الكتابي والشفوي، وكذلك لتنمية التفكير والقدرة على إبداء الرأي وإصدار الأحكام لدى الطلبة.

التدريبات " Drills "

تؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة التعليم المستمر، ليصبح المتعلم مستقلاً في تعلمه ولديه القدرة على اكتساب الخبرات ونقلها. وتعدّ التدريبات من الوسائل الفعّالة والضرورية للمتعلم لتحقيق ذلك، فهي تؤثر في تحفيز مهارات التفكير لديه، وتساعد على تحقيق الأهداف المحدده وبدرجة عالية من الإتقان والكفاية (Petrosen, 2001)، ويرى السيد (2005) أن أهم جوانب القصور في تعليم اللغة العربية أن التدريبات والتمرينات لا تركز على المواضيع التي يكثر فيها الخطأ، يضاف إلى ذلك أن التدريبات تركز على التكوين والتكملة والتعرّف والتعداد، ولا تحظى تدريبات الضبط بالشكل والتعليل والتصحيح بالاهتمام .

لقد عرّف ويلن (Wilen, 1982) التدريبات بأنها مثيرات عقلية تُقدم للطالب بعد الدرس، وهي ذات تأثير طويل الأمد، حيث تتوقف في النوع والدرجة على المثير ودرجته، كما أنها جملة تستهدف إثارة استجابة الطالب لما تعلمه. أما أبوشريخ فقد عرّفها " بأنها إجراءات يقوم بها المعلم أمام المتعلمين بقصد إرشادهم إلى أيسر السبل في فهم الموقف التعليمي المراد تعلمه، واعتيادهم في التعامل مع المسائل المشابهة بتطبيقات مماثلة للتمارين والتدريبات التي تدرب عليها المتعلم بإشراف المعلم المدرب " (أبوشريخ، 2008، ص8) .

ويؤكد رشاردسون (Richardson, 2003) دور التدريبات في تعلم اللغة، فهي تُكثف تركيز الطلبة على الدرس للاحتفاظ بالمعلومات، كما أنها تُثير رغبة الطلبة وتدفعهم إلى العمل وتحفزهم علىالمزيد من التعلم، بالإضافة إلى دورها الهام في إعادة التأكيد على النقاط المهمة التي طرحت في الدرس، وكذلك تُفيد المعلم في معرفة مدى تمكن الطلبة من المادة الأدبية وما اكتسبوه من مهارات عقلية وأدائية.

وأضاف بيترسين (petorsen, 2001) أن للتدريبات دورًا في إضفاء طابع الحيوية على الدرس، فهي تساعد الطلبة على التحليل، واختصار الوقت وجهد الشرح، كما وتُساعد على انتقال تعلمهم من المجرد إلى المعقول.

ولأن المنهج، بما يتضمنه من أهداف ومحتوى وبرامج وطرائق ووسائل وأدوات، لا يعمل بمعزل عن باقي مُدخلات العملية التربوية، وباعتباره منظومة فرعية في منظومة النظام التربوي؛ فإن التدريبات المرجوة لا بد أن ترتكز على مجموعة الأسس والشروط الواجب مراعاتها أثناء تقديمها للطلبة، لضمان تعزيز تحصيلهم اللغوي، وفي هذا الصدد أشار ويلن وكلج (Wilen & Clegg, 2001) إلى المحددات الآتية:

- أن تصاغ التدريبات في عبارات لغوية إجرائية.
- أن تتصف التدريبات بطبيعة أكاديمية مرتبطة بمحتوى الدرس.
- أن تُتابع أعمال الطلبة، ويُعْمل على تقييم أداءاتهم.
- أن تعطي الوقت الكافي لتنفيذها سواء أكان ذلك بشكل فردي أم جماعي.
- أن تتنوع من حيث السهولة والصعوبة، والغاية.
- أن يُشجّع الطلبة على المزيد من العمل الفردي والزوجي والجماعي.

وحتى يتسنى للتدريبات الإسهام في معالجة النصوص الأدبية، على اعتبار أنها إحدى الوسائل الفعّالة لذلك، فإن هناك خطوات أجملها ويلن (Wilen, 2000) بالآتي:

- تحليل النص إلى عناصره.
- طرح المعلم تدريبًا يتضمن ورقة عمل أو صحيفة تدريبية تتضمن موقفًا لغويًا تعليميًا.
- تكليف الطلبة بمناقشة الموقف اللغوي جماعيًا.
- تقديم الطلبة أمثلة لها صلة بالموقف.

- قيام الطلاب بعمل عصف ذهني لفهم المعاني والجمل والعبارات.

- تلخيص الطلاب ما قاموا به في موقف الاتصال اللغوي.

- تعزيز المعلم لطلبته وتوجيههم لإجراء تمارين مشابهة بطريقة غير مباشرة.

وينبغي هنا أن ينظر إلى التدريبات في ضوء نتيجة ما حصل عليه الطالب من معرفة أو مهارة، حيث يُقدَّر للتدريبات النجاح بمقدار درجة تحقيقها للحاجات الحقيقية والاهتمامات الفعلية للطلبة، وبمقدار فهمهم للتدريبات كوسيلة وكفاية لتحقيق النمو العقلي واللغوي.

التكاملية " Integrative "

التكامل عملية طبيعية في حياة الفرد وحياة المجتمع الإنساني عامة ، إذ يمكن أن نشاهده في حياة التلميذ ، في تكامل حاجاته الاجتماعية والبيولوجية ، وفي تكامل عناصر شخصيته المختلفة في كلٍ واحد ، وفي تكامل نواحي حياته ، فالتكامل _ إذن _ نظام مأخوذ من الحياة (إبراهيم ، أحمد ،"لات")، وهو صفة من صفات الإنسان ، فتكامل الشخصية الإنسانية وانسجامها دليل على الصحة النفسية (مدكور ، 1997) .

إن تكامل جوانب الخبرة الإنسانية في المنهج يتفق مع فطرة الإسلام عن طبيعة المعرفة والكون والإنسان والحياة ، فالوجود كله صادر عن الإرادة المطلقة والمباشرة للخالق الفرد الصمد ، وهذا الوجود وحدة متكاملة، كل جزء منه متسق ومتكامل مع بقية الأجزاء ، والإنسان الفرد وحدة متكاملة ، وقواه المختلفة موحدة الوجهة ، وهو ليس عقلاً بلا جسم ، ولا جسداً بلا عقل أو روح ، وليس عقلاً منفصلاً عن الجسم والروح ، وليس روحاً هائمة بلا رابط من عقل وجسم ، بل الإنسان كيان واحد متكامل الأجزاء ، يتفق مع هذا الكيان ، الواحد للكون والحياة الصادرة عن إله واحد (مدكور ، 1993) .

والتكامل فلسفة أكثر منه منهجاً ، وقد جاءت هذه الفلسفة نتيجة للعديد من البحوث الميدانية والتجريبية في علم اللغة، وعلم النفس، ونظريات التعلم والتربية ، فهو طريقة للتفكير المتصل بالطلبة وتعلمهم (weaver , 1990). وتقوم هذه الفلسفة على التآزر والتعاون الذي يجب أن يكون موجوداً بين عناصر ومكونات كل ظاهرة حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها على خير وجه ، وحيث إن التفكك وعدم التعاون يؤدي بالضرورة إلى عجزها عن أداء وظيفتها في الحياة، (مبارك، 1986). كما أن فلسفة التكامل تقوم على ترابط الخبرات والمعلومات باستمرار كلما عولج مشروع مهم ، أو عولجت مشكلة من المشكلات الحيوية أو موقف من مواقف الحياة (إبراهيم وأحمد، لات) .

وأيًّا كان الأسلوب التكاملي، منهجاً أم فلسفةً ، فهو معني بالدرجة الأولى بإيجاد مجال واسع لإشباع حاجات الطلبة وتنمية ميولهم . لذا أوصى الكثير من التربويين بضرورة الأخذ به في عملية التعلم والتعليم ، وفي إعداد المناهج ، لما له من فوائد تعود على الطالب والمعلم.

مفهوم التكاملية

لمصطلح التكاملية تعريفات عدة، تختلف أحيانًا وتتفق أحيانًا أُخرى ، فمعجم المصطلحات التربوية يعرفها بأنها محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة ، التي تقدم للطلبة في شكل مترابط ومتكامل ، وتنتظم تنظيماً دقيقاً ، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة ، ويدرك الطلبة من خلاله العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة (اللقاني ، والجمل ، 1996). وهناك من يرى أنها دمج موضوعات مختلفة في منهج دراسي واحد (حنا الله ، جرجس، يونس، 1998) .

ويعرفها لبيب ومينا (1993) بأنها تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم في المعرفة إلى ميادين مختلفة ، أو جمع الأساليب أو المداخل التي تعرض فيها المفاهيم وأساسيات العلوم بهدف إظهار وحدة التفكير العلمي ، وتجنب التمييز والفصل غير المنطقي بين مجالات العلوم المختلفة.

أما وايت (White) فيرى أن التكاملية تنظيم مجموعة من القرارات التي تتطلب من المعلمين العمل في مجالات ثلاثة هي: تنظيم المعرفة، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة، وضبط عملية التعلم باحترام العلاقة المتبادلة بين الخصوصية المعرفية والشخصية لكل من المعلم والمتعلم، ويرى كذلك أن يتم التأكيد على تفاعل المتعلم مع الخبرات التعليمية، وأن يُعطى اهتمام خاص للأساليب التعليمية التي تؤكد التكامل، كلعب الدور " Role playing " والمشاريع الجماعية " Collectiv Projects " (مراد ، 1990).

أما أليمان (Alleman) فيُشير إلى أن مفهوم التكاملية يمثل وحدة المعرفة وتكاملها مما يساعد المتعلم على فهم العلاقات بين جوانب المعرفة ويشكل أكثر عمقًا (الخياط ، 2001)، وهذا التعريف يتفق إلى حد ما مع تعريف (سرحان 1988) الذي يرى أنها ترابط المعلومات وتماسكها ، وجمع أطرافها ، وعلاج ظاهرة التفتيت والتجزئة التي اعترتها في ظل مناهج المواد الدراسية المنفصلة وتطبيقاتها التقليدية .

ويقول كاني (Kane) المشار إليه في الشناق (2000 ص 18) " أن التكاملية ربط المواد الدراسية المتنوعة بعضها بعضًا دون إزالة الحواجز الفاصلة بينها ، بحيث نأخذ من ميول الطلبة وأغراضهم منطلقاً تدور حوله " .

أما عن مفهوم التكاملية المتبنى في هذه الدراسة كاتجاه لتعلم اللغة العربية وتعليمها، فهـو الربط بين مهارات اللغة الأربع (التحدث، والاستماع، والكتابة، والقراءة).

مستويات التكاملية

ويتضح من التعريفات سابقة الذكر أن للتكاملية أوجهًا أو مستويات عدة تتفق في أنّ وحدة المعرفة تؤدي إلى تعلم أفضل وأهمها :

أولاً : التكامل بين اللغة والمواد الدراسية المختلفة .

إن اللغة، أي لغة ليست مادة دراسية فحسب ، ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسـيلة لدراسـة المواد الدراسية الأخرى التي تدرس في المراحل التعليمية، وإذا استطعنا أن نتصور شـيئاً مـن ظواهر العزلة والانفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغـة ، وغيرها من المواد الدراسية (علمية أو أدبية) ، فقد ثبت بالتجربة أن تقدم الطلبة في اللغة العربية يساعدهم في التقدم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القـراءة والفهـم، فالطالب المتمكن يفهم ما يقرأ بسرعة، ويلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع مـن الآخـرين ، وكثير من الخطأ في إجابته قد يعود إلى عدم قدرته على فهم ما يقرأ، أو إلى ضعفه في التعبيـر عما يعرف (عبد النبي، 1998). وعلى هذا، فإن كثيراً من المواد الدراسية الأخرى، كالتـاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية عموماً، يمكن اتخاذها مادة للدراسات اللغوية.

وعلى مدرسي اللغة العربية أن يتعرفوا على المواد الدراسية الأخرى ويختاروا من مادتها ما يصلح للدراسات اللغوية ، لأن هذا يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان الطلبة ويـؤدي إلـى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة. وهذه بعض الأمثلة للربط بين المواد الأخرى واللغة العربية (مدكور، 2002).

الرياضيات : لا يستطيع الطالب فهم مسألة حسابية إلا بفهم لغتها، ودلالات ألفاظها، وعباراتها، فالطلبة يخفقون في حل المسائل الكلامية لعدم فهمهم للغة التي صيغت بها هذه المسائل .

العــلــوم : قد تتيح المواد العلمية للطلبة المجال للتدريب على الاستعمال الدقيق للمصطلحات العلمية، وهذا يساعد على الوضوح الفكري وتنمية قدرة الطالب على الاستخدام السليم للأساليب اللغوية .

الدراسات الاجتماعية : إن الدراسات الاجتماعية مجالات خصبة وواسعة للتدريب اللغوي . ففيها كثير من الموضوعات والمشكلات التي يمكن استغلالها لغويًا وجعلها مجالاً للتعبير الشفوي أو التحريري، كما يمكن أن تصير مادة للقراءة والإملاء والخط .

الرسم والأشغال والأعمال اليدوية : تتيح هذه المجالات للطلبة أن يقوموا بأنواع من النشاط تبعد إلى حد ما عن اللفظية، غير أن كثيراً من طرائق التدريس الجيدة ترتبط بأنواع السلوك والخبرات المختلفة وتوجد تكاملاً بينها .

وفي هذا المجال يمكن تدريب الطلبة على التعبير عن اللوحات التي ترسم أو الأشكال التي تصنع، كما يمكن للمدرس أن يتحدث عن فكرة معينة ثم يطلب من الطلبة رسمها أو تجسيمها بأي شكل من أشكال التعبير الفني. ويبدو هذا واضحًا في أنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح في هذه الدراسة من خلال النشاطات الفردية والجماعية المرفقة بالوحدات الدراسية.

ثانيًا : التكامل بين فروع اللغة .

إذا كان تعلم اللغة يتم بطريقة أفضل عندما يتعرض لها المتعلم بشكلها الكلي وغير المجزأ وفي سياق طبيعي ، فإن التكامل (Integration) هو الأساس والمفتاح لتعلم اللغة (المومني ، 2001). لكن واقع مدارسنا يؤكد أن منهاج اللغة العربية مقسَّم إلى فروع هي : المطالعة

والنصوص الأدبية، والتعبير، والنحو والصرف (القواعد)، والإملاء، والتطبيقات، والبلاغة. وهذا بالطبع تقسيم جائر لا يراعي وحدة اللغة، فاللغة كالكائن الحي الكامل المتكامل كما يراها مدكور (مدكور ، 2002). أما جودمان (Goodman) " فيرى أن اللغة شاملة وغير قابلة للتقسيم، وقد شبهها بالذرة ومكوناتها، فلكي نفهم المادة ونتعرف على خصائصها لا بد لنا من دراسة الذرة " (Goodman , 1986 , p . 40) .

إذن، الأصل في تعليم اللغة وفروعها هو التكامل والشمول ، فلا يجب أن يُعلم التعبير بعيداً عن القراءة والأدب ، ولا النحو بعيداً عن ما سبق ، وذلك لأن الهدف في النهاية شامل ومتكامل، وهو إقدار الطالب على التعبير الواضح الجميل في جانبيه الشفوي والكتابي . وهذا ما أكده سولون (Solon) في دراسة له توصل من خلالها إلى أن تدريس اللغة ككل واحد كان له أثر واضح في مساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية ، وذلك من خلال إعادة تصميم مقرر قراءة متقدم لطلاب كلية المجتمع في شكل متكامل على هيئة مجموعة من النصوص اختيرت بعناية (Solon , 1991) .

لذا فإن اعتماد النص الأدبي أصبح ضرورة للانطلاق في تدريس اللغة العربية . وهذا يترتب عليه اختيار النص الجيد ، بموضوعه وحجمه ولغته وجودته الفنية ، ومراعاته لمستوى الطلبة الذين يقدم إليهم من الناحيتين : العقلية واللغوية (مراد ، 1990). وبهذا يتم الابتعاد قدر الإمكان عن الاتجاه التقليدي في النظر إلى اللغة على أنها فروع ، وبنفس الوقت التأكيد على النظرة التكاملية للأنشطة العقلية والانفعالية والحركية التي لا يمكن فصلها عن بعضها بعضًا .

ثالثًا : التكامل بين فنون اللغة .

يهدف تعليم اللغة من البداية إلى تمكين الطالب من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية وهي : الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة،

ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة ، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد الصفوف الدراسية بحيث يصل الطالب في نهايتها إلى مستوى لغـوي يمكنـه مـن استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق الاستماع الجيد ، والنطق الصحيح والقراءة الواعيـة ، والكتابة السليمة ، الأمر الذي يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره ، وعلى أن يواصـل الدراسة في المرحلة التعليمية التالية (مدكور ، 2002) .

ففنون اللغة ليست جزراً منعزلة عن بعضها بعضًا ، بل إنهـا متـشابكة ومتداخلـة فـي مهاراتها الاستقبالية والإنتاجية ، ولكل هذه الفنون مركز تنطلق منه وهو عملية التفكير ، فالكلام والكتابة يجمعهما التفكير الإبداعي ، والاستماع والقراءة يجمعهما التفكير الاسـتقبالي ، كمـا أن الاستماع والكلام بينهما عامل مشترك وهو المشافهة ، والقراءة والكتابة بينهما عامـل مـشترك وهو الكتابة التحريرية . لذا من المستحيل أن نعزل فناً عن الآخر ، فاللغة ظاهرة منطوقة فـي أصلها ، أما اللغة المكتوبة فتابعة لها ومرتبطة بها (عبد النبي ، 1998). وقـد أكـد رود واي (Rod way , 2000) في دراسته أهمية هذا التكامل من خـلال مـدخل المهـارات الأربـع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، وبيان أثره على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلبة من خلال مدخل المهارات .

وفي دراسة أخرى للشناق هدفت إلى تقصي أثر التكامل اللغوي بين عمليات الإصغاء إلى نصوص أدبية مختارة والقدرة على التعبير الكتابي من جهة ، وعمليات الاستيعاب القرائي عبر آليات القراءة الصامتة، على تحسين الأداء في القدرة الكتابية التعبيرية من جهة ثانية، تم التأكيد على وجود فروق دالة إحصائياً عند مـستوى (α = 0,001) بـين متوسـطات المجموعـة التجريبية، ممن استمعن إلى النصوص الأدبية وقمن بالنشاطات اللغوية المصاحبة، ومـستويات أقرانهن في المجموعة الضابطة، ممن درسن مهارات وآليات التعبير الكتابي وفق المعالجات ذات

الصلة الواردة في الكتاب المدرسي المقرر، على اختبار التعبير الكتابي أداة الدراسة لصالح طالبات المجموعة التجريبية (الشناق ، 2000) .

وبذا يمكن القول إن التكامل بين مهارات اللغة استمد أهميته من خلال نتائج الدراسات التربوية التي أثبتت فاعلية تدريس اللغة العربية القائم على الربط بين مهارات اللغة الأربع، والتي تمثل أركان الاتصال اللغوي، وهي متصلة ببعضها بعضًا تمام الاتصال وكل منها يؤثر ويتأثر بالمهارات الأخرى (مراد، 1990؛ الشياب، 1996؛ الشناق، 2000؛ زيتاوي، 2005 ؛ قسايمة، 2007).

الوظيفية " Functional "

تُعد الوظيفية من الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغات القومية وتعليمها، وتتمثل في التركيز على أن كل ما يتعلمه المرء ينبغي له أن يؤدي وظيفة لصاحبه في الحياة التي يتفاعل معها ، ويلبي له حاجاته ومتطلباته ، ومن هنا تم الربط الوثيق بين الجانبين النظري والعملي في مواقف تعلم اللغة وتعليمها (السيد، 2005). وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية ترتبط بموقف اجتماعي معين ، له أطراف ثلاثة : مثير ، ورسالة، وجمهور . وفي المدرسة كثير من الأعمال أو المشروعات تصلح أن تكون دوافع حقيقية للاتصال اللغوي ، بمعنى أن هناك فرداً ما تتحدث معه ، وتتبادل معه الفكرة ، وهذا الفرد يستقبل هذه الفكرة ، ويستجيب لها، ويتفاعل عقلياً أو عملياً معها، وعلى أساس أن اللغة أداة اجتماعية ينبغي تعليمها في سياق اجتماعي تُنمى فيه الأفكار، وتُنمى فيه المهارات اللغوية المستخدمة ، والمرتبطة بهذا الموقف الاجتماعي المشار إليه (يونس وآخران ، 1997) .

إن مفهوم تعليم اللغة من منظور الوظيفية من المفاهيم التي نبه اليها ابن خلدون والجاحظ، باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم، بحيث تؤدي وظيفة تعبيرية في حياته (عوض ، 2002) . وقد عرّفها عبده (1979) بأنها تحقيق القدرات اللغوية عند الفرد بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة ، وكذلك استعمال اللغة في المواقف الطبيعة اليومية استعمالاً صحيحًا، في وضع يتناسب وقدراته. كما عرفت الوظيفية بأنها كل ما يتعلمه الطالب داخل المدرسة وعبر المناهج الدراسية المختلفة، شريطة أن يستخدمها في المواقف الحياتية التي تواجهه بهدف التواصل، والمعايشه مع الأخرين، وهي تقوم على أساس أن التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة (اللقاني والجمل ، 1996).

وقد شقت الوظيفية طريقها على الصعيد العالمي ، فقد تخلصت المناهج التربوية في الأعم الأغلب من الحشو والتكرار، ومن الأمور التي لا تفيد في واقع الحياة، والسيطرة على البيئة والتحكم فيها. ورغم أن العربية كانت سبّاقة في تطبيق المنهج الوظيفي والنفعية الاجتماعية بحيث أن هناك دراسات تؤكد ضعف الجانب الوظيفي في منهاج اللغة العربية (العمري ، 1989؛ الملا، 1990 ؛ عبيد، 1996) وفي هذا السياق يدعو الجاحظ إلى الابتعاد عن الأمور التي لا تفيد المتعلم في شؤون حياته إذ يقول فيما يتعلق بتعليم النحو " وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي بعويص النحو الذي لا يفيد في المعاملات ، ويكفي أن تزوده بالقدر الذي يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام ، في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده وشئ إن وصفه ، وما زاد على ذلك فهو مشغله عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد، والخبر الصادق والتعبير البارع ". (الجاحظ، لات؛ السيد، 2005 ،ص21) .

ولتمكين المتعلم من امتلاك اللغة المؤدية إلى التفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة ، يجب على المعلم المتبني هذا الاتجاه خلق بيئة تعليمية وظيفية تنمي لغة الطالب وقدراته التعبيرية .

فقد أورد ويتمور (whitmore , 1992) المشار إليه في (المومني ، 2001) مجموعة من البنود التي تؤدي إلى بناء بيئة وظيفية أهمها :

- إغراق الطلبة بمطبوعات وظيفية : ويعني ذلك توفير الكثير من المواد المطبوعة المستخدمة لأهداف حقيقية لا لأهداف زخرفية وتدريبية . فالمواد المتوافرة في غرفة الصف يمكن أن تحقق أغراض الطالب الذي يستخدمها عندما تكون مصدراً للمعلومات ، ووسيلة للاتصال والتواصل مع الآخرين.
- توفير مواد ومصادر مناسبة في غرفة الصف ، فمكتبة غرفة الصف لا بد أن تحتوي على مجموعة من الكتب المتنوعة : الحكايات ، وقصص الخيال ، والكتب المصورة ، والجرائد والمجلات. وهذه المجموعات المتنوعة من الكتب تختلف في الأسلوب، والنمط، والشكل، ونوع التوضيحات المرسومة، مما يتيح النمو لمفاهيم الطلبة القرائية.
- تكوين مجتمع مسؤول : فمن الضروري خلق جو مسؤول في غرفة الصف يُمكّن الطلبة من التعلم بمفردهم بمسؤولية ، ويحرر المعلم من بعض المسؤوليات، ليتسنى له القيام بمهام أكثر أهمية، ويسمح للطلبة إدراك القيمة الوظيفية لوقت القراءة والكتابة . فعلى سبيل المثال، يمكن للطلبة أن يرصدوا الغياب والحضور، وينظموا مفكرة لنشاطات الصف اليومية، وسجلاً يعنى بتقدمهم الأكاديمي، وملفات يحفظون بها اختباراتهم الذاتية ويرتبونها هجائيًا .
- بناء مجتمع اجتماعي : يتعلم الطلبة عندما يتحدثون ويناقشون أفكارهم مع بعضهم بعضًا. وقد تطرق لقضية النقل الاجتماعي (Social Transmission) الكثير من علماء التربية، لأن إنشاء مجتمعات مصغرة من القرّاء والكُتّاب في غرفة الصف يعني أن هناك تفاعلات وأنماطاً اجتماعية سيكون لها تأثير بالغ الأهمية في معرفة الطلبة بكيفية عمل اللغة المكتوبة والمحكية .

وأحسب ان الهدف من التعلم اللغوي، مساعدة الطلبة على ممارسة اللغة في مواقف التواصل اليومي : استماعًا وقراءةً وكتابةً، وهذا لا يتأتي إلا بمواكبة التطورات السريعه التي تحدث في عالم اليوم، والتي تفرض على مسئولي التربية والتعليم في بلدنا النظر في برامج وخطط التعليم بما يتلاءم مع تلك التطورات والتغيرات.

فالاستماع إلى أحاديث الأخرين ، وما يدور بينهم من نقاش أو جدل أو حوار ، يعد نوعًا من ممارسة اللغة، ومثلما يكون للاستماع أثر في تلقي مفردات اللغة ، وفي التعرف على معانيها وطرائق نطقها يكون له أثر كذلك في تثبيت وترسيخ ما تتلقاه الذاكرة ، وإحياء ما ترسب فيها من خلال ترديد النطق وتكرير السمع (السمي، لات). وقد لخص جودمان (1985 ، Goodman) مميزات تعليم اللغة وظيفيًا بقوله : إن تعلم اللغة يكون سهلاً وسريعًا وشاملاً إذا كان وظيفيًا " Functlonal "

فالمعلمون يسعون جاهدين لتنظيم المنهاج بشكل أفضل لتحقيق هدفهم وهو، تحقيق خبرات لغوية حقيقية ومناسبة داخل المدرسة وخارجها ، للوصول إلى كل الطلبة لمساعدتهم في بناء كفايتهم اللغوية في ذات الوقت الذي يكونون فيه منشغلين في التعلم من خلال اللغة (2002، Digest).

وفي هذا المجال أكد سوي و ونج (Sui & Wang,2005) أهمية دور المعلم في المنحى الوظيفي لتعليم اللغة وذلك بإشراك الطلبة في نشاطات متعددة ، كالنقاشات والحوارات المفتوحة حول موضوعات متنوعة في شؤون الحياة، وبهذا يكون دور المعلم مشرفًا ومنتجًا للبيئة الصفية . فبدون وجوده فإن الأوضاع داخل الغرفة الصفية ستكون أشبه بالفوضى، فالحرية المطلقة قد تكون مجدية للطلبة المتفوقين ، لكن ليس لها نفس الصدى بالنسبة للطلبة المتوسطين ومتدنيي المستوى ، ويضيفان أنه لا يمكن إغفال دور الطالب في المنحى الوظيفي، فقد اتجهت الأنظمة

المتطورة إلى إشراك الطلبه في القرارات التي تؤثر في تعليمهم، وجعلهم يتحملـــون المـــسؤولية المتعلقه بقراراتهم التعليمية الذاتية.

ولكي يتمكن المعلم من تعليم اللغة وظيفيًا، فلا بد من الاستعانة بالنص الأدبي، وهنا يؤكد هوليدي (Halliday ،1998) أن المنحى الوظيفي هو نموذج للأداء اللغوي، فهو يهتم بالمعنى واللغة المستخدمة أو المستعملة، وهو أداة مهمة لتفسير النص الأدبي.

أما عن معالجة النص وظيفيًا، فقد أورد شحاته (1996) مراحل هذه المعالجة في الآتية :

- فهم المادة المقروءة فهمًا سليمًا في حالة الاستماع للنص أو قراءته.
- استعمال النص تحدثًا وكتابة بوضوح ودقة كافيين لجعل الآخرين يفهمـــون المعـــاني التـــي يقصدها المتحدث.
- إنشاء المعاني الجديدة ، وتوضيح المعاني الغامضة في النص.
- إدراك العلاقات بين المعاني المختلفة، وتنظيمها تنظيمًا يؤدي إلى تحقيق أغراضها.
- إصدار الأحكام واستنباط النتائج.

وأخذاً بهذا الاتجاه في اختيار النصوص ومعالجتها لا بد من مراعاة :

1- اختيار موضوعات النصوص الأدبية في ضوء حاجات الطلبة واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم ومتطلبات المجتمع والعصر؛ ذلك لأن العملية التعليمية مبنية على الدافع ، ولا تستثار الدافعية إلا إذا كانت الموضوعات وظيفية تؤدي وظيفة للطالب في حياته وذات نفع اجتماعي، ومن هنا اتخذت ميول المتعلمين نحو موضوعات معينة أهدافًا ودوافع، كما اســتعملت مــصدراً لمحتوى المنهج ، فالعملية التعليمية لا يمكن أن تتم إلا إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته وميوله، كما أن وجود الدافع القوي يزيد من سرعة عملية التعلم، ويزيد من تأثيرها، ويجعل المادة ذات وظيفة في حياة المتعلم ، وعليه فإن اختيار موضوعات النصوص الأدبيـــة مـــن

الحياة المعاصرة والمشكلات الاجتماعية، التي تعالج التحديات وتتناول الاتجاهات العالمية، عامل محفز لإقبال الطلبة على دراستها والتفاعل معها. أما إذا كانت بعيدة عن اهتماماتهم وميولهم ولا تلبي حاجاتهم أعرضوا عنها وأحسوا بصعوبتها (استيتيه ، 1999 ؛ السيد ، 2005).

2- طريقة عرض المادة المقروءة : إذا كانت الموضوعات المتخيرة للقراءة متنوعة ومتصلة بخبرات الطلبة ومشجعة لهم على القراءة والاستزادة منها فلا بدّ من أن تكون واضحة لا غموض فيها ولا لبس ، ومرتبة الأفكار والمعاني ، وشائقة وجذابة ، وأن تعرض عرضاً تربوياً صحيحاً في ترتيب محكم وتنظيم دقيق وبأسلوب واضح عذب وعبارة شائعة ، وأن تكون خالية من الصعوبات والتعقيد حتى لا تنفر القارئ من قراءتها ولا تحوجه إلى المعاجم في كل حين (سمك ، لات) .

3- تفعيل دور النشاطات اللغوية : تتعدد الأنشطة التي يمارسها الطالب داخل المدرسة وخارجها، وكثير منها يمكن أن يسهم في إثارة رغبة الطلبة في تعلم اللغة وتنمية ميولهم القرائية . وتتمثل في الأنشطة المتعلقة بالمكتبات بصورة مباشرة ، وأيضاً في الإذاعة المدرسية، والصحافة المدرسية، والمسرح المدرسي، والرحلات، والمعارض (عبيد و السويس، 1996) .

4- التخطيط للمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب، ويقوم أداؤه وفقًا لها، وهنا تساعد البيئة والأنشطة والوسائل على تنفيذ المنحى الوظيفي لما لها من دور في جعل الطالب يتفاعل تفاعلاً حيًا مع المواقف، فتنمو معارفه ويستعمل جملاً تامه سهلة، ويكتسب ألفاظًا تعينه على فهم ما يرد في النصوص الأدبية وفهم ما يسمع من الآخرين بسرعه ويُسر (بيران، لات؛ عصر، 2000)، فضلا عن التأكيد في التدريب على المستوى التطبيقي وانتقال أثر التعلم،

بحيث يشعر الطلبة أنهم يتناولون نصوصًا قرائية تفيدهم في حل مشكلاتهم الحياتية، ويوظفون خبرات الكتاب وتجارب الآخرين في حياتهم، ولن يتأتى ذلك إلاّ إذ صمم تعلم اللغة بعامة والقراءة بخاصة نشاطات تدفع الطلبة، فرادى أو مجموعات، لتوظيف ما في النص من معان وأفكار وحلول وتجارب في حل مشكلاتهم اليومية.

وترى الباحثة أن الوظيفية تمثل المختبر الذي تطبق فيه المهارات اللغوية (الاستماع ، القراءه، التحدث، الكتابة) لتحقيق وظائف اجتماعية، ولردم الفجوة ما بين الكتاب وحياة المتعلم اليومية، ليكون للغة دورٌ بارزٌ في تنمية شخصية الطالب ، وإعداده للحياة إعداداً سليمًا.

المهارية " Proficient "

لقد انتقلت الاتجاهات الحديثه في تعليم اللغة وتعلمها من الحفظ والتذكر إلى التمهير، أي إكساب المتعلم الأداء اللغوي المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود معًا (Lyman .2003)، ويستند هذا الاتجاه إلى نظرية الوحدة التي ترى أن اللغة مهارة أكثر منها محتوى ، وهي مهارة كلية عميقة لها ظاهر لغوي في مهارات أربع هي : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. بحيث لا يكون تعلم اللغة إلا بمقدار تمكن متعلمها من هذه المهارات الأساسية، واستخدامها داخل الإطار الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة (خرما، 1989).

إن تعلم اللغة بالمفهوم المهاري ليس قضية اكتساب معلومات معينة، ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها ، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية ، إذ من الممكن أن يحصل المتعلم على معرفة نظرية عن اللغة ، ومعرفة عن قواعدها ومفرداتها وتراكيبها، ولكن إذا أراد أن يستعمل اللغة في الكلام وجب عليه أن يكتسب المهارات والعادات (السيد، 1997).

ولقد أشار ابن خلدون (لات ، ص 409) إلى هذا الاسلوب في اكتساب اللغة إذ يقول : " إن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان للتعبير عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصورة للسامع ".

وللمهارية تعريفات كثيرة نذكر منها تعريف مون (Munn , 1996) إذ يرى بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهام : الأول حركي والثاني لغوي. ويعرفها جود (Cood , 1973 . P 313) " بأنها الأداء الذي يقوم به الفرد في سهولة ودقة ، سواء أكان هذا الأداء عضويًا أم عقليًا ".

ويرى أبو حطب وصادق (1984) أن المهارية عبارة عن نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة ، والخبرة المضبوطة بحيث تؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما تكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة ، ويتضمن معناها التآزر والتكامل، ومحك الحكم عليها هو السرعة والدقة والفهم. كما تعنى المهارية القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الوقت المبذول ، وتنمو المهارية نتيجة عملية التعلم المستمر(خير الله ، 1974 ؛ Davies , 1971). ويعرفها كاجن وفليشمان (Cagne & Fleshman, 1989 , P 38) بقولهما، " إنها تتابع لاستجابات متتالية تعودها الإنسان Sequence of Habitual Responses ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيًا أو كليًا في ضوء التغذية الراجعة الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة ".

وتاسيسًا على ما تقدم، يمكن تحليل المهارية إلى مكونين : أحدهما يخضع للجانب العقلــي المعرفي، والثاني للجاني النفس حركي.

ولما كان تعليم اللغة من خلال المهارية لا يكتسب إلاّ بطريق التدريب الــواعي المــنظم والممارسة المستمرة ، فإن اكتساب اللغة هنا لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل المشي والسباحة، وقيادة السيارة، والضرب على الآلة الكاتبة (السيد ، 2005). وقد أكد ابن خلدون هذا بقوله : " والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ، لأن الفعل يقع أولاً ، وتعود منه للذات صفة ، ثم تتكرر فتكون حالاً ، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة ، أي صفة راسخة " (ابن خلدون ، لات ، ص 409) . وهكذا يكون للممارسة والتكــرار دور فــي اكتساب الطالب مهارات اللغة، وينبغي أن يتم هذا بصورة طبيعية وفي مواقف حياتية متنوعــة، وذلك بدلاً من التكرار الآلي. إذ إن ممارسة الأداء من غير فهم لا يعين صاحبة على مواجهــة المواقف الجديدة وحسب التصرف فيها (السيد ، 2005).

وقد ذكر مجاور (1974) أن المهارات اللغوية مجموعة مهمة من المعلومات التي يجب أن يسيطر عليها كل طالب، حتى يتمكن من مواجهة مطالب الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية، ومواجهة حياتةالخاصة والحياة العامة من حوله. ومما يعين على اكتساب هذه المهارات القــدوة الحسنة، كأن يشاهد الدارسون من يتقنون المهارات أثناء أدائهم لها سواء من زملائهــم أو مــن مدرسيهم، من خلال التسجيلات أو المختبرات اللغوية.

ولكي يكون الاتجاه المهاري مجديًا في تدريس اللغات، لا بد له مــن إقــران المهاريــة بالإدراك، لأن تأدية أيّ مهارة حول نص لغوي ما دون فهمٍ، يجعل منها مهارة آليــه لا تعــين صاحبها على مواجهة النص بالدراسة والتحليل وحسن التصرف. وقد أكد حنورة (1982) أن

المهارية هي الأداء اللغوي البسيط الذي لا يقبل التجزئة ، والذي يدل على إدراك الفرد لـــصحة النص اللغوي أو فهمه أو تحليله ، أو الحكم على جودته ، ويقوم به الفرد في سهولة ويسر ودقة.

وقد أوضح أوكلانيل (OaKlanel . 2000) في هذا المجال مراحل الأسلوب المهـــاري في معالجة النص اللغوي، وقد تمثلت في الآتية :

1- تحليل معلومات النص وبياناته وتنظيمها في فئات منطقية.

2- تقسيم بيانات النص إلى أجزاء صغيرة وإخضاعها إلى مراحل ثلاث هي : الحركة التمهيدية (Preparatory والحدث Action، والمتابعة Follow – through .

3- التفاعل مع الزملاء في غرفة الصف وتبادل الرأي حول النص والإسهام بتنشيط الموقــف التعليمي.

4_ تحديد مشكلة النص وإثارة الشعور بضرورة إصدار الحكم عليها.

ونتيجة لما سبق فإن أهم عوامل نجاح تعلم اللغة مهاريًا يتمثل في مـــدى إتقـــان المـــتعلم للمهارات اللغوية الفرعية في أي من مهارات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابه.

مهارات التفكير العليا " High Thinking Skills "

يُعد التفكير من المسائل التي تثير الكثير من التساؤلات حول مدلوله، فهل جميع النـــاس يفكرون؟ وهل هم متساوون في درجة التفكير؟ وهل يختلفون عن بعضهم في نوعية التفكيـــر؟ وهل يختلف تفكير الكبار عن الصغار؟ هذه التساؤلات تؤكد أن التفكير ظاهرة تستحق الدراســـة والتمييز والتحليل . فهو مرتبط بما ينتجة العقل الإنساني من فكر يطّور ويجـــدد ويبتكـــر، ولا

يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال البحث والتقصّي، والملاحظة والاستنتاج، واستخدام مصادر المعلومات، من كتب ومراجع ودوريات ومواقع الانترنت .

ويتفق معظم الباحثين بأن هناك علاقة وثيقة بين التعلم والتفكير، وعلى المدرس أن يُفَعل هذه العلاقة، ولا يتم ذلك إلا من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية توفر فرص التفكير، حتى أن الكثير من المعلمين يعّدون مهمة تطوير قدرة التفكير لدى كل طالب هدفاً تربويًا يوضع في قائمة أولوياتهم (عبدالهادي، وآخرون، 2003، مصطفى، 2005).

مفهوم التفكير

لقد جاء في معجم مقاييس اللغة تحت مادة فَكَرَ ما يلي: "فَكَرَ: الفَكْرُ والفِكْرُ إعمال الخاطر في الشيء. والتفكير اسم التفكير والتفكر: التأمل فهي إذاً تعني تأمل في الشيء وأعمل خاطره (عقله) فيه (الرازي، 1997).

وقد تعددت تعريفات التفكير بتعدد المعرفين، وكلّ ينظر إليه من زاويته الخاصة، فالتفكير عند بارتلت (Bartylt)، المشار إليه في أبو حطب وعثمان (1978)، هو عملية توسيع الدليل على النحو الذي يلائمه بحيث يتم ملء الفجوات فيه، ويتم هذا بالانتقال من خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد .

كما عرّفه همفري (Hemphry) المشار إليه في مارزانو (Marzano , 2001) بأنه ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء أكان إنساناً أم حيواناً عندما يواجه مشكلة يتعرّف إليها ويسعى لحلها. وعرفه أبو حطب وعثمان (1972) بأنه أنشطة عقلية مختلفة مثل الاستدلال، وحل المشكلات، وتكوين المفاهيم.

والتفكير عند ديبونو (Debono) المشار إليه في الهويمل (2003، ص 6) هو التقصّي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، والغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما.

أما أوسجود (Ossgood) المشار إليه في أورمل (Ormell , 1999) فقد عرَف التفكير بأنه تمثيل داخلي للأحداث والوقائع والأشياء الخارجية. بمعنى آخر يمكن القول بأن التفكير يحدث في موقف لا تتوافر فيه ظروف خارجية بالمثيرات والدلالات المرتبطة بالاستجابة الصحيحة المطلوبة.

وعليه فإن التفكير نشاط عقلي منظم يمارسه الطالب من خلال تعامله اليومي مع القضايا والمشكلات التي يمر بها في خبراته الدراسية ومن خلال ما يقدمه الكاتب في النصوص الأدبية التعليمية من خبرات وأفكار.

علاقة التفكير باللغة

تناولت دراسات متعددة وكثيرة هذا الموضوع الذي يطرح جدلاً كبيراً من الباحثين والدارسين في هذا المجال، وأشهر من كتب في هذا المجال تشومسكي وفيجوتسكي وغيرهم من خبراء علم النفس اللغوي (Psycholinguistic)، وتأكيداً على ذلك أشار كولر (Coller) المشار إليه في عدس (1996) وعبدالهادي وآخرون (2003) بأن اللغة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير، وأنها مرتبطة بهذه العملية، التي يعدّها بمنزلة الأدوات التي تصل الفرد بالعالم الخارجي، فهي تعبر عن وجهة نظره حول قضية معينة أو موقف ما. فعلى سبيل المثال، لو أراد أحد الأشخاص أن يقوم بعمل أو إنجاز ما فإنه يعبر عن خطة هذا الإنجاز بصورة ذهنية ثم باللغة الشفوية ثم باللغة المكتوبة .

إن علاقة اللغة بالتفكير علاقة جدلية، أي لا يمكن الفصل بينهما بغض النظر عن أسبقية أحدهما فلا لغة دون تفكير ولا تفكير دون معلومات وأفكار لغوية. والتفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها حسب ما تتطلبه المواقف التي يتعرض لها الفرد، فاللغة ترتبط بالتفكير بشكل مباشر أو غير مباشر (حماد،1980؛عبدالهادي وآخرون، 2003) .

واللغة والتفكير وجهان لعمله واحدة لا تستطيع الفصل بينهما أو حتى التفريق بينهما في بعض القضايا السيكولوجية اللغوية، وعلى هذا الأساس قامت دراسات وأبحاث تتعلق في علم النفس اللغوي. فالتفكير يعني في بعض الأحيان التركيز والتأمل في طبيعة المواقف التي يتعرض لها الفرد مما يؤدي إلى تنظيم المعارف والأفكار، وإخراجها بشكل لغة واضحة ومحددة حول طبيعة الموقف الذي يتعرض له الفرد.

وتعد اللغة والتفكير وسيلتين مترابطتين لتشكيل عملية الاتصال الاجتماعي الذي يؤدي إلى التفاهم بين الآخرين، ولذلك لا بد أن يكون هناك انسجام حتى تتم عملية التفاهم (السامرائي، 1994؛ السرور، 1996؛ جروان، 1999). واللغة والتفكير يرتبطان معاً برباط وثيق في نشاطنا العقلي بحيث لا ينفصل أحدهما عن الآخر، وبدون اللغة لا يستطيع العقل أن يصل إلى المراتب العليا من الأفكار النظرية والمعاني الكلية التي هي من أخص وظائف العقل (السيد، 1995)، لأن اللغة وظيفة فكرية تتمثل في صياغة الأفكار وترتيبها وتسلسلها ونقلها (السعدي، 1992).

وترى الباحثة أن اللغة والتفكير متلازمان لا يمكن الفصل بينهما، فالتفكير هو جانب اللغة المثمر، وبالمقابل فاللغة مسؤولة عن تشكيل العقول والأفكار بحيث تجعل منها واقعًا وسلوكًا.

مهارات التفكير

منذ بداية العقد الماضي، أخذ الاهتمام يتزايد بضرورة تدريس مهارات التفكير باعتبارها أدوات تمكن الفرد من مواجهة التغيرات المتسارعة في عالم اليوم، وقد تمثل ذلك في ظهور مئات الدراسات والأبحاث التي تناولت الحث على تعليم مهارات التفكير في المدارس، وظهور الكثير من البرامج المتنوعة والاستراتيجيات المختلفة المخصصة لتعزيز مهارات التفكير العليا (عصفور،1999).

ويجمع المختصون والمربون على ضرورة تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى جميع الطلبة، وخصوصاً أن هذا النشاط لا ينمو تلقائيًا وهو بحاجة إلى تعليم وتدريب لاكتسابه، فالتفكير عملية عقلية فردية ذاتية، وأن الأفراد الذين يتميزون بالتفكير العميق يمتلكون مهارات معينة يمكن تعليمها وتعلمها واكتسابها وقياس نتائجها. وهنا يؤكد عدس (1996) أنه لا بد للمدرسه أن تركز على تنمية قوى الفرد العقلية، وتفعيل دورها في حياة الفرد والجماعة بإعمال العقل والتفكير فهو الأداة الفاعله لكل ما نرغب فيه، ونطمح إليه في حياتنا.

كما أن تعليم مهارات التفكير يؤدي إلى استثارة دافعية الطلبة للتعلم، وهذا لا يتم إلا عن طريق جذب الخبرات السابقة وربطها في المواقف المطروحة، وبالتالي فإنه يؤدي إلى تزويد الطفل بالأساليب والأدوات التي تتطلب منه عملية التفاعل بحيث يتعامل مع المعلومات أو المتغيرات بصورة تؤدي إلى كسب التعلم بشكل كبير(عبدالهادي، وآخرون، 2003؛Snuel, & Helen, 2006). لذا ترى الباحثة وجوب تنمية مهارات التفكير لتطوير خبرات الطلبة، وإعداد شخصياتهم بشكل متوازٍ، لإقدارهم على حل ما يواجههم من مشكلات.

تصنيف مهارات التفكير

يقسم مارزانو (Marzano, 1991) مهارات التفكير إلى مجموعات بحسب تسلسل صعوبتها، على النحو الآتي:

* المجموعة الأولى: مهارات تركيز الانتباه (Focusing Skills) ويندرج تحتها مهارات فرعية مثل مهارة تحديد المشكلة ومهارة صوغ الأغراض العامة.
* المجموعة الثانية: مهارات جمع المعلومات (Information Gathering Skills) والتي يندرج تحتها مهارات فرعية مثل: مهارة الملاحظة ومهارة صوغ الأسئلة.
* المجموعة الثالثة: مهارة التذكر (Remembering Skills) ويندرج تحتها مهارات فرعية مثل تجميع الرموز (Encoding) واسترجاع المعلومات (Recalling).
* المجموعة الرابعة: مهارات التنظيم (Organizing Skills) ويندرج تحتها مهارات فرعية مثل: مهارة المقارنة، والتصنيف، والترتيب، والعرض.
* المجموعة الخامسة: مهارات التحليل (Analyzing Skills).
* المجموعة السادسة: مهارات توليد المعلومات (Generating Skills) ويندرج تحتها مهارات فرعية للاستدلال، والتنبؤ، والتوضيح.
* المجموعة السابعة: مهارات التكامل (Integrating Skills).
* المجموعة الثامنة: مهارات التقويم (Evaluating Skills) ويندرج تحتها وضع معايير، والتحقق من صدق النتائج.

أما جليفورد (Guilford) المشار إليه في (هويمل 2003) فقد صنف مهارات التفكير العليا في ثلاث فئات هي :

1- العمليات الإدراكية (Operations) وتشمل عملية التذكر، وتشعيب الأفكار وتجميعها ثم تقييمها.

2- المحتوى التعليمي (Content) وتشمل إدراك الأشكال والرموز والمعنى.

3- النواتج (Productions) ويتطلب إدراك الوحدات والفئات والعلاقات والأنظمة والقدرة على التطبيق والتنبؤ .

ولعل أشهر هذه التصنيفات تصنيف بلوم الذي وضع أهدافًا تعكس ستة مستويات للإدراك العقلي. ويعتقد بلوم أن هذه المستويات تزداد درجة تعقيدها، ويرتفع مستواها بالانتقال من أسفل السلم تجاه أعلاه. وقد قسم (بلوم، 1985) مهارات التفكير إلى مستويين:

1- المهارات العقلية الدنيا: وتشمل مستوى المعرفة "Knowledge" والفهم "Comprehension" والتطبيق "Application".

2- المهارات العقلية العليا: وتشمل مستويات التحليل "analysis" والتركيب "Synthesis" والتقويم "Evaluation" .

ويرى سميث (Smith) " أنه ليس بمقدور أي فرد أن يصل إلى مهارات التفكير العليا دون دعم، أو تعليم. ويحتاج تدريس التفكير إلى مدرسين أكفاء يتم تدريبهم لممارسة تدريس مهارات التفكير وتنميتها " (Smith, 1990, p. 24).

وبذا يكون قد حدد بلوم مهارات التفكير العليا في: عمليات التحليل، والتركيب والتقويم، واكتفت الدراسة الحالية بهذه المهارات العليا كونها هدفًا لبرامج التفكير، كما أن محاولة تنمية هذه المهارات يعد طريقًا لتصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية.

التحليل "Analysis"

وهو تحليل المادة العلمية إلى العناصر المكونة لها، والبحث في العلاقات بين الأجزاء أو الطريقة التي نُظمت بها (بلوم، 1985 ؛ زيتون وزيتون، 1995). كما ويشير مستوى التحليل إلى قدرة الطالب على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها البنائية الجزئية بما يساعد على فهم البنية والتنظيم البنائي لها، وتعبر الأهداف عند هذا المستوى عن نواتج تعليمية ترتبط بفهم الافتراضات المتضمنه في نشاط معين، والتمييز بين الفروض والافتراضات والحقائق والنتائج والاستنتاجات(بلوم، 1985؛Wilen,1982).

ويتطلب هذا المستوى أن يتمكن الطالب من تعرّف مكونات موقف معين وأجزائه من أجل فهم بنائه التنظيمي ، وهذا يتضمن تحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها ، وتمييز الأسس المنظمة للكيان المتكامل.

وهذه القدرة العقلية أعلى من الفهم والتطبيق، لأنها تتطلب معرفة وفهمًا بكل من المحتوى المعرفي والبنائي.

ومن العمليات اللازمة لتدريب الطلبة لاكتساب مهارة التحليل الآتيه: (مصطفى، 1999؛ Marzano,2001؛ الدريج ، 2003 ؛ Perkins,2004).

1- السمات والمكونات أو ما يعرف بتحليل العناصر Analysis of Elements:

هي عملية التعرف على العناصر المتضمنة في المادة التعليمية، ومن الأمثلة على هذا التحليل، تعرف الطالب على الحقائق والفروض الواردة في تلك المادة مع التمييز بينهما. وفي هذه العملية يُطلب من المعلم تدريب طلبته أن:

أ- يتلفظ الطالب بشكل صحيح مجموعة الأجزاء التي تشكل معًا كلاً متكاملاً.

ب- يشير الطالب إلى المكونات التفصيلية للأشياء والأفكار والتصاميم. ومن الأمثلة عن ذلك قدرة الطالب على تحديد الافتراضات الأساسية التي تستند إليها نظرية ما مثل نظرية الحركة الجزئية، أو قدرة الطالب على وضع ميزانية المنزل مستنداً في ذلك إلى تحليل بيانات موجودة حول مصادر الدخل وأوجه الصرف.

2- العلاقات والأنماط "تحليل العلاقات" Analysis of Relations:

وهنا يتطلب التدريب من الطالب التلفظ بالعلاقات القائمة بين مكونات الشيء الواحد، وقد تكون تلك العلاقات: سببية ومكانية وعلائقية وتدريجية وزمانية ومجازية (استعارية)، ويعتمد تحديد العلاقات لدى الطالب على معرفته الواسعة بمحتوى النص.

3- تحديد الأفكار الرئيسة:

تستهدف هذه العملية تدريب الطلبة وتمكينهم من تحديد الأفكار الرئيسة، وحصرها بحسب تسلسلها في النص مع تنظيم الأفكار المفتاحية لكل فكرة رئيسة، وتظهر الأفكار الرئيسة أحياناً واضحة في النص. وتستنتج أحياناً من فهم الطالب للنص وعليه يقترح ريدنس وديشنر Readence & Dishner المشار إليهما في المالو (Almaloa , 1996) أن يتناول المعلم في تدريسه للنص تمكين الطلبة من مهارات الاستنتاج والتصنيف، والوصف والتساؤل، ورسم الوصف في خريطة مفاهيمية ذات علاقة تربطها معاً. أما بخصوص الاستراتيجية الخاصة بتمكين الطلبة من الوصول إلى الأفكار الرئيسة فيمكن أن تأخذ شكلين: الأول يستند إلى تمكين الطالب من بناء خرائط مفاهيمية، والقيام بالتلخيص وصوغ الأسئلة والاستنتاج، والشكل الثاني يتمثل في تعريض الطالب لنصوص متنوعة

يستخلص منها الفكرة الأساسية أو الفكرة التي تشكل قواسم مشتركة بين موضوعات عدد من النصوص.

إذن من خلال مهارة التحليل يمكن للطالــب الوقــوف علــى النــصوص الأدبيــة ومكوناتها، وكشف العلاقات بين أجزائها، سواء أكانت الاجزاء أفكاراً، أم شخــصيات، أم أحداثًا.

التركيب "Synthesis"

ويعني هذا المستوى من التفكير القدرة على تجميع الأجزاء لتكــوين كــل متكامــل ذي معنى، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات، وهذه القدرة العقلية تتضمن إنتاجًا فكريًــا ابتكارياً، فيه جدة وحداثة، أو تكوينات مبتكرة وقد تتخذ هذه التكوينات عدة صور مثــل كتابــة قصة، أو قصيدة شعرية أو موضوع تعبير (الوائلي ، 2004). كما ويشير إلى قــدرة الطالــب على التجميع والتنظيم وإعادة التنظيم، والربط بين الأشياء ووضع الأجزاء معًا على نحو يكون كلاً جديداً له شكله ومغزاه(Block,1993).

ويُعد هذا المستوى من التفكير المحك الحقيقي للقدرة على الابتكار والإبداع والخلق، كما أنه يتيح المجال لاستعمال الأسئلة التشعيبية، ويمكن أن نطلق عليه المستوى الخلاق أو الإبداعي لأن المتعلم ينتج منه شيئاً أكبر من الأجزاء (الــدريج ، 2003 ؛ الــوائلي، 2004). ويــشمل التركيب عمليتين أساسيتين هما (مصطفى، 1999؛Marzano, 2001) :

التلخيص (Summarizing)، وإعادة البناء (Restructuring).وتُعد مهارة التلخيص مؤشراً للفهم والاحتفاظ بالمعلومات، ويُعد تدريب الطلبة على عمل ملخصات حول الموضوعات التي يتعلمونها من الأمور المهمة في تحسين تحصيلهم. وعليه فإن مستوى الأسئلة والتــدريبات

التي تقع في مستوى التركيب تقع ذاتها في مستوى التلخيص وتحاول أن تقيس مدى وعي الطالب لمعنى ما يتعلمه. وتشمل مهارة التلخيص ثلاثة أنشطة عقلية مهمة هي :

1- اختيار المهم واستبعاد غير المهم أو الحشو من المعاني والكلمات.

2- الربط بين الافتراضات الأساسية في الموضوع.

3- إيجاد علاقات التجسير الرابطة واستخدامها بشكل صحيح.

وأما إعادة البناء (Restructuring) فهو تغيير بنية المعرفة الموجودة لدى المتعلم لتكون قابلة لاستقبال معرفة جديدة، وبوساطة عملية التبصر- الحدس (Insight)، يستطيع المتعلم وبنشاط أن يعدل ويوّسع، ويعيد تنظيم، أو يتخلص من الفهم السابق للأمور بعد أن يقر بأن المفاهيم والحقائق والإعتقادات، والاتجاهات السابقة أصبحت غير دقيقة، وغير صالحة للاستعمال. ويُعد طرح الأفكار السابقة والتخلص منها واستبدالها بما يتناسب وروح الحياة الجديدة، والواقع الجديد من أكثر الوسائل وأهمها في التطور المفاهيمي، وبالتالي التطور الإدراكي الكلي لدى الإنسان (زيتون وزيتون ،1995).

وتحدث عملية إعادة بناء المعرفة طبيعيًا لدى انتقال المتعلم من مرحلة نمو إلى أخرى كما يراها بياجيه، وتحدث في التدريب أثناء الخدمة عند انتقال المتعلم في حالة المعلم المتدرب (المبتدئ) (Novice Teacher) إلى حالة المعلم الخبير (Expert Teacher). وتشمل عملية إعادة البناء المهارات الفرعية الآتية (زيتون وزيتون ، 1995 ؛ سعادة ، 1997 ؛ الدريج 2003 ؛ الوائلي 2004) :

1- **إنتاج وسيلة اتصال جديدة:** وهي عملية التمكن من المقدرة على الكتابة أو الخطابة أو التأليف القصصي أو المسرحي، والتي من خلالها يمكن للفرد أن ينقل خبرته وأفكاره ومشاعره للآخرين بكفاءة عالية.

2- **إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات:** هذه المهارة عبارة عن عملية إنتاج خطة العمل واقتراح مجموعة من الخطوات والعمليات بحيث تتوفر لها شروط الفاعلية للتنفيذ، كالقدرة على اقتراح أساليب اختبار صحة فرض ما، أو القدرة علـــى تــصميم شـــكل أو تركيب معين بناء على بيانات وجزئيات معينة معطاة.

3- **اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة:** وهي معالجة تتضمن إما تعامل الفرد مع بيانات معينة وتوصله إلى صيغة تنظم بها الملاحظات، أو تعامل الفرد مع عـــدد مـــن الأفكـــار الرئيسة التي يستنبط منها أفكاراً أو علاقات جديدة .

وعليه فإن الطالب يتمكن بوساطة مهارات التركيب من فهـــم الموضـــوع المكلـــف بمعالجته، بالربط الواعي بين التعلم السابق والتعلم اللاحق.

التقويم "Evaluation"

ويُعد بلوم هذا المستوى أعلى مستويات القدرة العقلية، حيث يتطلب إصدار حكم علـــى الأشياء أو المواقف في ضوء معايير محددة، سواء أكانت معايير ذاتية داخلية أم معايير خارجية تتصل بالعوامل المؤثرة في الشئ نفسه من خارجه (بلوم، 1985 ؛ الوائلي، 2004). ومن ذلك الحكم على (الجبالي ، 1991 ؛ Ormell 1999) :

1- معلومات أو أفكار واردة في المادة التعليمية المقروءة أو المسموعة وتختلـــف بـــأختلاف طبيعة النص وموضوعه.

2- قيمة عمل فني أو أدبي كقصيدة شعرية أو لوحة تشكيلية.

3- توجه مذهبي معين كالتوجه الإسلامي في الأدب أو في صياغة العلوم.

4- خطة عمل لحل مشكلة معينة مثل خطة القضاء على المخدرات .

5- حل مقترح لمشكلة معينة كالحل المطروح لمعالجة مشكلة نقص القمح في مصر.

كما ويشير مستوى التقويم إلى قدرة الطالب على إعطاء قيمة معينة لـشيء، أو عمـل شـيء معين، بحيث يكون تقديره قائمًا على أسس أو معايير محددة ومقبولة، وتُعبر أهدافه التعليميـة عن نواتج تعليمية ترتبط بتقويم الاتساق الداخلي في مادة مكتوبة معينة أو مدى اسـتناد نتـائج معينة على البيانات والأدلة الكافية.

ومن الضروري أن نفرق هنا بين التقويم، والنقد الذي يمثل الصورة السلبية أي البحث عن العيوب. ذلك أن هذا النوع من التفكير الذي يقتصر على الناحية السلبية يصبح اسلوبًا خطراً من أساليب السلوك، لأنه غالبًا ما ينشأ عن علاقات انفعالية أو أراء تعـصبية (دريـج ، 2003). وهناك من يرى أن معنى التقويم أن يحكم الطالب على عمل أدبي معين انطلاقا مـن مقـاييس تقويمية داخلية أي مقاييس يستخرجها من صلب العمل. أما النقد من الخارج فتكون فيه معـايير الحكم على الموضوع أو العمل محل التقويم في ضوء معايير مستمدة غالبًا من الأعمال الشبيهة به، وخاصه تلك المشهود لها بالتفوق (سعادة ، 1997 ؛ جروان ، 1999 ؛ دريج ، 2003).

ومن الواضح أنه لكي يصدر الإنسان حكمًا لا بد أن يكون على مقدرة تامة على تحليل أجزاء ومكونات هذا الشيء أو الموقف، وأن يكون على دراية كاملة بمعنى هذه المكونات، وأن يكون مستوعبًا للعلاقات بينها، وعلى ذلك يأتي مستوى التقويم أعلى التسلـسل الهرمـي لـسلم مهارات التفكير العليا، الأمر الذي يستدعي من واضعي مناهج اللغة العربية والقـائمين علـى معالجة النصوص التعليمية المتضمنة إيلاء جل اهتمامهم هذه القدرات العقليـة العليـا الـثلاث باعتبارها وسائل فاعلة في مساعدة الطلبة المتعلمين على حسن التعامل مع مـا تـشتمل عليـه نصوص القراءة من أفكار ومعلومات واتجاهات.

علاقة مهارات التفكير العليا بالاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة

يعتقد أرسطو أن عمق تفكير الفرد يكمن في نوعية اللغة التي يستخدمها، فاللغة ترتبط بشكل أساسي بنمط وطريقة تخزين المعلومات ومن جهة أخرى لا يستطيع الفرد أن يفكر ضمن محتوى مفرغ، فالفهم المعقد ومهارات التفكير العليا تظهر فقط من خلال استخدام المعرفة في قالب لغوي (Marzano,1991).

إن تنمية مهارات التفكير العليا، من خلال الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة، أمر يتطلب القيام بتفسير المعرفة وتحليلها ومعالجتها، وذلك لمواجهة التحديات داخل النص القرائي الذي تتم دراسته، وعلاوة على ذلك فالتعامل مع اللغة تُقرّب الطلبة من أسلوب تفكير الخبراء في المجال الذي يدرسونه، وأن تعلم اللغة وظيفيًا أو مهاريًا أو تكامليًا يمكن الطلبة من اكتساب المعرفة التحليلية التي تتضمن امتلاك مهارة وضع التفسيرات المنطقية، والأحكام الصحيحة، والتمييز والتفريق بين الإدعاءات التجريبية والمفاهيمية والشكلية، وامتلاك مهارة تحديد معايير الحكم على الأشياء. والمهارات اللغوية هي نشاطات الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع، ونشاطات التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك ومتضمن في كلا الجانبين، وهو التفكير الذي يسمى في بعض الأحيان الفن اللغوي الخامس (يونس والناقة؛ 1982؛ Onsko & Newmann, 2004 ;Prawat, 2006).

ويشير بلوك (Block, 1993) إلى أن القدرات اللغوية والكفايات العقلية يشكلان بعضهما بعضًا، فكلاهما يمتلك نفس القدرة والكفاية على تعزيز التعلم اللغوي من خلال القدرة على استخدام اللغة وتطوير نوعية تفكير الطلاب بحيث يكامل بين المهارات اللغوية (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع) من جهة، وبين المهارات العقلية (التحليل، والتركيب، والتقويم،

والاستنتاج) من جهة ثانية، لأن الأفكار تدخل إلى العقل كوحدات معرفية قادرة على الارتباط مع الخبرات السابقة.

ويضيف جاردنر وهاتشر (Gardner & Hatcher, 2000) أن العلاقة بين مهـــارات التفكير العليا، واللغة كانت ولا تزال مدار اهتمام ونقاش كثيرين من المختصين التربويين علـــى مستوى العالم، فامتلاك الطلاب لمهارات اللغة، وأشكالها المنطقية هو أكثر أساليب تنمية التفكير قوةً ووضوحًا.

وقد بيّن التربويون أن عملية إكساب التلميذ المهارات اللغوية أمر مهم، ولكن يجـــب ألاّ يكون ذلك على حساب التفكير، لذا على معلم اللغة أن يأخذ باعتباره إمكانية الطلبـــةعلى الفهـــم والاستيعاب والتفكير المنطقي، وفي الوقت نفسه عليه مراعاة قدراتهم اللغوية في ميدان التفسير، والتحليل، والتعليل، فما يصلح للمبتدئين لا يصلح للمتمكنين وبالعكس وأورد المختصون أنماطًا مختلفة لتنمية مهارات التفكير اللغوي لدى التلاميذ بغية إنعاش حصيلتهم اللغوية، وزيادة ثروتهم اللفظية، ودافعًا لهم على التصّور والتفكير فيما حولهم، لعلّ أهمها (عبده، عثمان، 1994؛ فطيم، أبو العزايم، 1988؛ 2000، Valiant) :

- نمط الأدوار: حيث يدرس الطالب أنماط اللغة وأشكالها لاستخلاص المهارات الحياتية والحكم على الأمور وإبداء رأيه فيها.
- نمط التساؤل: ويقوم على توظيف الخبرة اللغوية السابقة في تعلم الخبرات اللاحقة وذلك مـــن خلال طرح الأسئلة بهدف حل المشكلات.
- نمط استثارة المهارات اللغوية بشكل متواصل من خلال تفعيل اتجاهات تعليم اللغة في إثراء محيط المتعلم اللغوي.

وهنا يأتي دور المعلم في محاولته الجادة في جعل النص الأدبي ضمن محاور الفنون الأربعة "استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً"، فاللغة ليست معلومات تُذكر وتحفظ، وإنما عمليات تواصلية مع الطلبة أنفسهم ومع أقرانهم ومع الآخرين، لذا يجب التركيز على الوظيفة الذهنية للغة وجانب العمليات العقلية العليا، فحتى تتحول المهارة اللغوية إلى سلوك لغوي لابد أن تمر بمرحلة التفكير ليتمكن الطلبة من استخدامها، وربطها بحياتهم وبيئتهم ومشكلاتهم. (الناصر، 2001).

وترى الباحثة أن رفع سوية مهارات التفكير العليا، متوقف على تعليم اللغة العربية بكفاية وفعالية. وهذا لا يتسنى إلا بتقديم اللغة من خلال تبني الاتجاهات الحديثة : التكاملية، والوظيفية، والمهارية.

الأداء اللغوي التحريري " Written Linguistic Performance "

يُعد الأداء اللغوي المتغير الثاني التابع في هذه الأطروحة ويطلق عليه مسميات عديدة ، فمنهم من يطلق عليه الإنشاء أو الكتابة، أو التعبير الكتابي، وهو ثمرة من ثمرات الدراسات اللغوية، وهو رياضة ذهنية من خلال النطق والكتابة، كما أنه يعبر عن حاجات نفسية، وهو ضرورة للحياة الاجتماعية، وسائر المواقف الحياتية. ويهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا إلى نمو قدرة الطالب على التعبير عن خبراته وأرائه الخاصه في أسلوب يتسم بالوضوح في الأفكار، وصحتها، وتنظيمها، وتقسيمها إلى فقرات (قوره، 1981).

والأداء اللغوي استعمال آني للغة ضمن سياق معين، وهو المادة التي اشتقت منها اللغة هيكلاً وبنية لم تكن يومًا ما معايير مفروضة على مستخدمها، وإنما اشتقت جميع عناصرها من الأداء اللغوي، لذلك كان الاهتمام بتعليم اللغة العربية يدور حول الأداء اللغوي وليس اللغة، حيث

يكون الأداء سبيلاً إلى فهم اللغة، وليس الفهم سبيلاً إلى الأداء (السيد ، 1989). ويـــرى دي سوسير " أن اللغة نظام، أما الأداء فهو نشاط طبقًا لصورة ذهنيةٍ في الأدمغة البشرية، ويـــرى كذلك أن الفرق بين اللغة والأداء اللغوي أشبه بالفرق بين القاعدة والتطبيق "(دي سوسير، لات، ص38).

وحول ماهية الأداء اللغوي، يرى سمك (1998، ص445) " أنه استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار ومشاعر، وانفعالات ". وأما مجاور (1969) فقد ذكر أن الأداء اللغوي هو قدرة الفرد على الكتابة عن أحاسيسه، وأفكاره ومـــشاعره فـــي وضـــوح وتسلسل، بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يُسر إلى ما يريد هذا الفـــرد. ويـــرى مـــورو (Moore ،1995)، المشار إليه في نصر (1999)، أنه عمليات ذهنيه أدائية غاية في الصعوبة والتعقيد، إذ تحول خلاله الأفكار، والمعاني، والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلـــى رمـــوز خطية، في صورة من صور التعبير. ويذكر مدكور(2002،ص231) " أن التعبير هـــو عمـــل لغوي دقيق، مراعٍ للمقام، ومناسب لمقتضى الحال، وهو القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال ".

ويؤكد نصر (1997،ص1) " أن الأداء اللغوي تلك العمليات الذهنية ، التي تقـــوم علـــى الخلق والإبداع، حيث يتم تحويل الأفكار والمعاني والصور الذهنية لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثر ".

ويتضح مما سلف أن الأداء اللغوي التحريري هو إفصاح الفرد بقلمه عما يدور في نفسه وذهنه من أفكار وأراء وصور وتخيلات حيال شيء أو موضوع معين.

علاقة الأداء اللغوي التحريري بفروع اللغة وفنونها

يتبوأ الأداء اللغوي الأهمية الكبرى بين المهارات اللغوية، لأنه ثمـرة الثقافـة الأدبيـة اللغوية، وما دام ثمرة الثقافة كانت فروع اللغة العربية روافد تصب في نهـره، ووسـائل فـي خدمته، فالقواعد النحوية تعلّم على أنها وسيلة لتقويم القلم واللسان مـن الاعوجـاج والزلـل، والقواعد الإملائية تعلّم على أنها وسيلة لصحة الكتابة، وسـلامتها مـن الأخطـاء، والقـراءة والنصوص الأدبية معين لا ينضب يمدّ التعبير بالثروة اللفظية، والأساليب الجميلـة والمعـاني والفكر والقيم والاتجاهات.

واذا كانت أهداف التعبير تتمثل في إكساب المتعلم مهارات الإفصاح عن نفسه، وعمـا يقع تحت حسه شفاهيًا وكتابيًا في أسلوب واضح منظم، وتمكنه من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلافها، فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب مزيداً من التدريب والمران المقصودين.

ويجب ألاّ يتبادر إلى الذهن أن التعبير يعني مجموعة من المهارات اللغوية التي يجـب أن يتقنها الطالب ليعبر بها عما في نفسه فحسب، وإنما التعبير زيادة على ذلـك يعنـى بالبعـد المعرفي ، وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، ولا يتم ذلك إلاّ بالقراءة المستمرة المتنوعة الواعية ،أيّ أنه يجب أن تسبق عملية القراءة كل عمليـة تعبيـر ، ويتطلب هذا الأمر من المدرسين تحديد موضوعات قرائية أو كتب تقرأ قبـل تكليـف طلبـتهم بالحديث عن موضوع معين أو الكتابة فيه. (السيد، 2005؛ الوائلي، 2004).

وترى الباحثة أن الناتج النهائي لتعلم اللغة وتعليمها بكافة فروعها وفنونها، هـو الارتقـاء بالأداء اللغوي بشقية : الشفوي والتحريري. لذا فالعلاقة بين الأداء اللغوي التحريري وفـروع اللغة وفنونها، علاقة وثيقة ومتلازمة.

أهداف الأداء اللغوي التحريري

إن تعلم فنون اللغة كلها يهدف – في النهاية – إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة لدى الطلبة. وإن الأصل في تعليم فنون اللغة هو التكامل والشمول، فالطالب يجب أن يسيطر على اللغة التي يكتب بها، ويجب على المعلمين أن يدربوه كيف يحدد لنفسه حدود الموضوع وعناصره، وكيف يقرر المناسب وغير المناسب لهذا الموضوع. وتعود أهمية دور المعلم إلى ما أكدته بعض الدراسات من أن ضعف الأداء التحريري لدى الطلبه قد يعزى إلى طرائق التدريس المتبعة من معلمي اللغة (Emige ,1971 ؛ الملا، المطاوعة 1997؛ أبو رزق، 1999).

كما أجمع المتخصصون على أن من مطالب التعبير الفّعال أن نعلّم الطلبة عمليات التخطيط وطرق عرض الفكرة بشكل فعَالٍ ، وتنظيم الكتابة بشكل يتسق مع المواقف والسياقات، بحيث تأتي الأفكار تباعًا (طعيمة، مناع ،2001). ويستنتج مما سبق أنه ينبغي للمعلم إكساب الطلبة مهارات الكتابة الرئيسة، ليصبح في نهاية المطاف قادراً على تأليف قطعة أدبية أو موضوع تعبير جيد، ويتفق ومعايير الكتابة الجيدة.

ولتحقيق بناء القدرة والمهارة على الأداء اللغوي التحريري السليم لدى الطلبه، فإنه لا بد من تحقيق أهدافه التي سوف يتم عرضها من خلال محورين أساسيين هما (مدكور، 2002؛ يونس، وأخرون، 1997؛ مسلم، 2000؛ يونس، 2000):

المحور الأول : تنمية قدرة الطالب على التعبير الوظيفي، وهذا يعني :

– تنمية قدرته على المحادثة، والمناقشة، وقص القصص، وكتابة الرسائل، والتقارير، والملخصات، والسجلات، ومحاضر الجلسات وما الى ذلك.

- وإقداره على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يطلبها منه المجتمع، فبالإضافة الى ألوان النشاط اللغوي السابق من محادثة ومناقشة ورسائل ، لا بد من إقداره على التحدث إلى الأخرين، ومقابلة الضيوف ومجاملتهم، وتقديم شخص لشخص آخر.

- تنمية حساسيته للمواقف الاجتماعية المختلفة التي تتطلب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئه لصديق.

المحور الثاني : تنمية قدرة الطالب على الأداء التحريري الإبداعي، وهذا يعني :

- تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار والأحاسيس، والإنفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والألم، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر، والقصة، والمقالة.

- تنمية التفكير لدى الطالب وتنشيطه وتنظيمه، والعمل على تغذية خياله بعناصر النمو والابتكار.

- إجادة الأداء الكتابي في مجالات الحياة المختلفة مع مراعاة المعنى المقصود من خلال صحة التراكيب، وترابط الجمل، واستخدام علامات الترقيم، ومراعاة قواعد الهجاء والنحو في كل ما يكتب.

- التخطيط للموضوع مدار الكتابة بمناقشته ، والتفكير فيه ، قبل الشروع في الكتابة.

- اختيار الأساليب الجاذبة ، والألفاظ المناسبه للمعاني.

- تدريب الطالب على انتقاء المعارف وتصنيفها وتنظيمها وفقًا للتسلسل المنطقي.

وبالنظر ألى وثيقة النتاجات العامة والخاصة المعتمدة في إعداد مناهج اللغة العربية في الاردن (2005)، فقد ركزت على ضرورة إكساب الطالب في الصف العاشر وفي مجال الأداء اللغوي التحريري القدرات الآتية :

- تحليل نصوص مكتوبة لمعرفة الأفكار الواردة ، وإدراك العلاقات القائمة بينها.
- تناول قضية مطروحة بالمناقشة وإبداء الراي فيه.
- إعداد خريطة مفاهيمية لموضوع ينوي الكتابة فيه.
- استخدام الأدلة والشواهد المناسبة للتدليل على صحة الأفكار.
- بيان الصور الجمالية فيما يقرأ ، وتوظيف المناسب منها فيما يكتب.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة وضع الطلبة في مواقف وظيفية حيوية للوصول بهم إلى الأهداف المرجوة من تدريس الأداء اللغوي التحريري (التعبير)، مثل كتابة رسائل، وملء استمارات، وكتابة محاضر جلسات وندوات وغيرها.

تنمية الأداء اللغوي التحريري

بالاطلاع على الأدبيات التربوية العربية والأجنبية، والدراسات السابقة تبين أن هناك طرائق ومداخل واستراتيجيات متعددة لتنمية مهارات الأداء اللغوي التحريري للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، مثل المدخل التكاملي أو المدخل الإتقاني، او التعلم التعاوني أو التعلم الذاتي (الجعافرة 2004 ؛ شرادقة 2004؛ الحباشنة ،2006 ؛ أبو مشرف 2007)، ولعل هذا التعدد في الطرائق راجع إلى أهمية الأداء اللغوي التحريري في جميع المراحل التعليمية، وفي جميع اللغات.

وفي هذا المجال أكدت نتائج بعض الدراسات على أن تزويد الطلبة بمهارات التعبير التحريري يؤثر تاثيراً إيجابيًا في قدراتهم الكتابية (الخمايسة 1988؛ وابورزق ، 1999؛ الحباشنة،2006؛ أبو مشرف ، 2007). ويتفق هذا مع ما جاء في وثيقة النتاجات العامة والخاصة المعتمدة في إعداد مناهج اللغة العربية في الأردن (2005).

وقد حدّد استيتية والحوري ونصر (1995) مجموعة من مهارات الأداء اللغوي التحريري اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية أبرزها :

- القدرة على تحليل الموضوعات وتحديد أفكارها، وإدراك العلاقات بينها.
- القدرة على تنظيم الأفكار المستخدمة في كتابة الموضوع، والانتقال من فكرة إلى أخرى مراعيًا التسلسل المنطقي.
- استعمال الأدلة والبراهين والإثباتات والشواهد استعمالاً دقيقًا.
- تعلم الطريقة المثلى في اقتباس النصوص وتضمينها كتاباتهم .

كما يرى هيلْ وودنر(Hill, 1993; Weidner, 2000) ضرورة السير في الخطوات الآتية لتنمية مهارات التعبير التحريري وهي :

- يحدد المعلم الموضوعات التي ينبغي أن يكتب فيها الطلبة.
- ينتقي الطلبة قضية من القضايا للكتابة فيها.
- يناقش المعلم الطلبة في القضية التي يرغبون الكتابة فيها.
- يطلب المعلم من طلبته قراءة الكتب والقصص القصيرة والمقالات والقصائد ذات الصلة.
- يطلب المعلم من طلبته مشاهدة بعض الأفلام التي تركز على الهوية، وطبقة النبلاء ذات العلاقة بالقضية التي سيكتبون فيها .

وعرض مذكور (2003) مجموعة من الخطوات لتنمية مهارات التعبير التحريري تتسق مع مدخل عمليات التحرير، جاءت على النحو الآتي:

- تكليف الطالب باقتراح الموضوع أو الموضوعات التي يفضل التعبير عنها. ثم يرتبها حسب الأولوية من وجهة نظره، وذلك تحت إرشاد الأب أو المعلم ثم يبدأ في الإعداد للموضوع الذي يود التعبير عنه.

- توجيه الطالب إلى المراجع التي تعينه على جمع المعلومات والحقائق المتصلة بالموضـــوع الذي اختاره. وقد تكون هذه المراجع كتباً مدرسية أو مجلات، أو صحفًا، أو برنامجًا إذاعيًا. أو شريطًا مسجلاً، أو حضوره ندوة، ثم يقوم بتصنيف وتنظيم المعلومات التي جمعها بحيث تكون معدة للكتابة.
- تكليف الطالب بكتابة مسودة، ثم مناقشتها مع إخوته، أو زملائه تحت إشـــراف الأبـــوين، أو المعلم الذي ينظم النقاش ويعمقه.
- تكليف الطالب بالكتابة النهائية للموضوع حيث يقوم الطالب بكتابة الموضوع فـــي صـــورته النهائية .

وترى السيد (2000) أن مهارات التعبير التحريري تنقسم إلى نوعين مـــن المهـــارات العامة هما:

- مهارات الشكل وهي : حسن استخدام علامات الترقيم، واتباع قواعد الهجاء، وجودة الخـــط، وكتابة الموضوع في فقرات منظمة، والطول المناسب غيـــر الممـــل، وحـــسن التنظـــيم، واستخدام العناوين الجانبية، ودقة الرسومات والتوضيحات.
- مهارات المضمون وهي: اختيار الموضوع، وكتابة عنوان معبر، وكتابة مقدمة مناسبة تشير إلى أهم الأفكار المتضمنة. وتتميز بالجاذبية، وتتناول صلب الموضوع بدقة، ووضـــوح، وتسلسل منطقي، وكتابة خاتمة للموضوع تلخص أهم أفكاره وما يستفاد منه، وجملة خاتمة أو عبارة تعلق بذهن القارئ وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية بوضوح، وتنظيم الأفكار، وعرضها في ترتيب منطقي، وصحة المعلومات ودقتها، ومناسبة الكلام لمقتضى الحـــال، وتأييد الأفكار بالأدلة والشواهد لإقناع القارىء، وجودة الأسلوب، وسلامة المعنى .

أما فهمي (2002) فقد قسمت مهارات التعبير التحريـــري إلـــى مهـــارات المـــضمون، ومهارات الأسلوب، وهي على النحو الآتي:

* **مهارات المضمون، وتشمل:**

- كتابة مقدمة للموضوع، كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة.
- كتابة جمل الأفكار الداعمة.
- الترتيب المنطقي للأفكار ووضوح الأفكار.
- تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد وصحة المعلومات ودقتها.
- كتابة خاتمة مناسبة للموضوع.

* **مهارات الأسلوب وتشمل:**

- صحة المفردات، وصحة الجمل.
- ترابط الفقرات
- استخدام علامات الترقيم.
- اتباع القواعد النحوية السليمة.

من خـــلال العرض السابق تـــرى الباحثة أن مهارات الأداء اللغوي التحريري تنقسم إلى مهارات خاصة بالشكل والتنظيم، وأخرى خاصة بالمضمون والأفكار وثالثة خاصة بالأسلوب .

من الجدير بالقول إن هذا التقسيم من أجل الدراسة والبحث فقط، لأن المهارات متداخلـــة مع بعضها بعضًا، فالأفكار لا يمكن أن تتضح إلا من خلال الأساليب اللغوية الصحيحة، والفقرة لا يمكن أن تفهم جيداً إلا من خلال علاقتها بما قبلها وبما بعدها، ومن خلال علامـــات التـــرقيم التي اشتملت عليها، وصحتها إملائيًا .

تقويم الأداء اللغوي التحريري

تعدُّ عملية التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أيّ منهج دراسي، وركن أساسي من أركان العملية التعليمية، فهو يسبقها ويلازمها ويتابعها من أجل دراسة واقعها (يونس، وآخرون، 1997).

وتولي الممارسات التربوية الحديثة التقويم أهمية كبيرة، فهو وسيلة المعلمين التي يستخدمونها باستمرار لمتابعة طلبتهم. كما وتحظى عملية تقويم الأداء اللغوي التحريري لدى الطلبة في مراحل التعليم بأهمية خاصة لدى التربويين المعنيين بتعليم اللغة العربية، ولدى الطلبة أنفسهم من كونه يمدهم بالتغذية الراجعة التي توضح لهم مدى التقدم الذي أحرزوه، ومن ناحية أخرى يقف الطلبة من خلال التقويم على جوانب قوتهم فيستثمرونها، وعلى جوانب الضعف فيحاولون التغلب عليها ومعالجتها بمساعدة معلميهم. وعلى صعيد آخر تتضح أهمية التقويم للمعلمين في تزويدهم بالمعلومات عن الوضع الحالي لطلابهم، وعن مدى ما حققه طلابهم من نتائج وما أحرزوه من تقدم من خلال ما يعرف بالتقويم المستمر (جعفر، 1999).

ويرى مدكور (2002) ضرورة الابتعاد عن اللوم والتقريع والتوبيخ أثناء تقويم الأداء التحريري ، وأن يقبل المعلم محاولات الطلبة ولو كانت ساذجة، وأن يكافئ المحاولات الجادة، وأن يتم التقويم في ضوء معايير سلامة التحرير العربي، والدقة، والصحة وتكامل المعاني ومراعاتها لمطالب المجتمع وطبيعته وحاجاته، وسلامة العرض، واتساق التعبير مع التصور الإسلامي.

أما ميلر (Miller,1998) فيرى أنه يمكن تقويم موضوعات الأداء اللغوي التحريري باعتماد المؤشرات والمعايير الآتية :

- وضوح العناصر الأساسية للموضوع مدار التعبير.
- توافر النماذج البلاغية الواضحة في الموضوع المكتوب.
- بروز ذاتية الطالب (الكاتب) في ما يكتب.
- توافر الأفكار الرئيسة والفرعية في الموضوع المكتوب.
- التزام الطالب بالأسلوب العلمي في الكتابة.
- التزام الطالب بقواعد اللغة في كتابته.
- اشتمال الموضوع المكتوب على المعارف والمعلومات الجديدة.

وبالنظر إلى مصادر الأدب في هذا الإطار (استيتية وآخـــرون، 1995؛ Miller,1998؛ سمك ، 1998؛ السيد،2000؛ مدكور،2002؛ ابو مشرف،2007)، يمكن تصنيف معايير تقويم الأداء اللغوي التحريري – وهو ما طوّرته الباحثه، وتم اعتمادة في الدراسة الحالية – في ثلاثة مجالات وهي :

أولاً- معايير تتعلق بمجال التنظيم "الشكل" وهي:

- تقسيم الموضوع إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة.
- تنظيم الكتابة في فقرات متوازية.
- استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
- جودة الخط "مقروئية الخط ووضوحه".

ثانياً: معايير تتعلق بمجال الأسلوب "المهارات اللغوية" وهي:

- صحة المفردات والجمل باتباع القواعد النحوية.
- الالتزام بقواعد الإملاء.
- استخدام أدوات الربط المناسبة.
- تضمين الموضوع صورًا فنية "جمالية".
- الربط بين الأسباب والنتائج.

ثالثاً: معايير تتعلق بمجال المضمون "الأفكار":

- كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة.
- تقديم الجمل الداعمة والشارحة للفكرة الرئيسة (توسعة الفكرة).
- تنظيم الأفكار، وعرضها في ترتيب منطقي.
- تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد والبراهين لإقناع القارئ.
- كتابة مقدمة جاذبة للموضوع تشير إلى أبرز الأفكار المتضمنة.
- بناء خاتمة مناسبة للموضوع تعلق بذهن القارئ.
- إبراز ذاتية الكاتب بإبداء رأيه الشخصي والإفصاح عن مشاعره

علاقة الأداء اللغوي بالاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة

إن اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة، وهي ليست مجموعة متناثرة من الكلمات، وإنما الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات، والسياق الذي ترد فيه، لذا ينبغي الحرص على هذا المبدأ، وتقديم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها، ومن خلال تراكيب تبين طريقة استعمالها (طعيمة، 1989).

وهذا يتطلب توفير بيئة تعليمية لحدوث موقف الاتصال اللغوي الذي يتكون من كاتب وقارئ أو متكلم وسامع، بالإضافة إلى الطريقة أو الأسلوب المستخدم لإحداث التواصل اللغوي وبالنتيجة الحصول على الأداء اللغوي السليم، ومن أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية التي بدأ التبشير بها منذ بداية القرن العشرين، تدريس اللغة من خلال المنحى التكاملي. ويرى ويني (Winnie، 2005) أن الأسلوب التكاملي في تعليم اللغة يهدف إلى تنمية الأداء اللغوي في

نمط وظيفي، وذلك على صورة مفاهيم متسلسلة ومتدرجة دون تجزئة النص إلى وحدات منفصلة، كما يعمل الأسلوب التكاملي على إيجاد علاقة بين مراحل معالجة النص وخبرات الطالب التعليمية، وذلك لخلق الاستعداد المفاهيمي لديه لاكتساب مهارات جديدة تنمي أداءه اللغوي.

أما عن العلاقة بين الأداء المهاري والأداء اللغوي فقد أكد ستيوارت و وسانتياجو (stewart& Santiago ،2006) على أن الأسلوب المهاري يسعى إلى إكساب الطلبة العديد من المخرجات اللغوية التي تصل إلى حد الكفاءة اللغوية لتمكينهم من الحكم على قضايا النصّ، وإبداء أرائهم فيه. لذا فإن تنمية الأداء اللغوي بوساطة الأسلوب المهاري يقوم على التحول من أسلوب التعليم التقليدي القائم على الجانب النظري لإكساب اللغة، إلى اتجاه إدخال أنماط مهارية جديدة، مثل أنماط التعلم الشخصية، والتفسيرية، والتقديمية. التي تتيح للطالب ممارسة اللغة "استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابةً".

ويُشير بينيت وبينيت (Bennett & Bennett, 2004) أنه للوصول بالمتعلم إلى أداء لغوي متطوّر لا بد من إكسابه مهارات إبداء الرأي، والتعبير عن الذات، وإصدار الأحكام التي تمكّنه من تحقيق الإتقان والسرعة أثناء ممارسته اللغة.

فالممارسة والاستعمال للألفاظ اللغوية المكتسبة يمنع ركودها، وتحميها من النسيان، ويجدد فيها الحياة، ويكسبها حيوية وحرارة ويخصبها فتنمو وتتوالد وتتكاثر (حسّان، 1990).

والأداء اللغوي، بشقيه المنطوق والمكتوب، يقدّم للطلبة من خلال أنماط مختلفة من النصوص الأدبية، ويتطلب تقديم ما تتضمنه هذه النصوص من معرفة وأسلوب قائم على التواصل، وهذا يتمثل وفق ما يراه المختصون بالمعنى الوظيفي الذي وصفه أوبرن (O'Brien,

1999) بمنحى اللغة الواقعية، فهو برأيه يربط بين المتعلم والحياة، لأن تنمية الطالب لغوياً يُمكنه من التعبير عن مشكلاته الحياتية وإيجاد الحلول لها، كما يربط اللغة بحياة الطالب وبيئته ويحفزه ويزيد من ميوله اتجاهها.

والمنحى الوظيفي هو نموذج للأداء اللغوي، يهتم بالمعنى واللغة المستخدمة، وكذلك أداة مهمة لتفسير النص الأدبي التعليمي(Sui & Wang, 2005)، وفي هذا المجال أشار هوليداي (Halliday, 1998) إلى أن اللغة شكل للعمل أكثر منها للمعرفة، لأن عليها أن تخدم وظيفة معينة، وقد ارتكزت نظريته حول تعليم اللغة وفق المنحى الوظيفي على المبادىء الآتية:

- ممارسة النشاطات اللغوية في الغرفة الصفية يشجع الطلبة على استخدام اللغة بطريقة عملية طبيعية.
- النشاط التواصلي للغة يدعو للتركيز ليس فقط على المعرفة، وإنما على الأنماط والأشكال اللغوية.
- المنحى الوظيفي كنظرية لغوية له إسهامات جيدة في دمج المهارات اللغوية (الاستماع والحديث، والقراءة، والكتابة)، لأن كلاً منها يدعم الآخر للوصول إلى تحسين الأداء اللغوي.

ويخلص إلى القول إن البحث التربوي دعا إلى تبني الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، لإقدار الطالب على ممارسة اللغة في مواقف التواصل إنتاجًا وتلقيًا، للتأثير أو للتعبير عن الذات، عن طريق الأداء اللغوي (نطقًا وكتابَة) وهذا ما كان مدار هذه الدراسة.

الدراسات ذات الصلة

تضمن هذا القسم من الفصل الثاني الدراسات السابقة العربيـــة والأجنبيـــة ذات الـــصلة بمشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها، وسوف يتم عرضها في أربعة محاور أساسية كالآتي:

1- الدراسات التي تناولت وسائل معالجة النصوص الأدبية
2- الدراسات التي تناولت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.
3- الدراسات التي تناولت مهارات التفكير العليا في اللغة.
4- الدراسات التي تناولت الأداء اللغوي التحريري.

1- الدراسات التي تناولت وسائل معالجة النصوص الأدبية .

أجرت التل ومقدادي (1989) دراسة هدفت اختبار أثر استخدام الأسئلة التـــي تتطلـــب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. ولتحقيق هدف هذه الدراسة اختار الباحثان عينة مكونة من (60) طالبة في مدينة إربد، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية، استخُدمت لها أسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا، وذلك بإعادة صياغة الأسئلة المرتبطة في النصوص التعليميـــة، وضـــابطة استخدمت لها أسئلة الكتاب المقرر كما هي . وبنى الباحثان اختبارًا تكون من (50) سؤالاً لقياس الاستيعاب القرائي، وتحققا من صدقه وثباته. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية، التي استُخدمت لها الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا.

قام خويله (1990) بدراسة بعنوان "دراسة تحليلية لكتاب المطالعة والنصوص للـــصف الثاني الثانوي في الأردن"، هدفت الكشف عن نقاط الضعف، وتجنبها في الكتاب المقبل ونقـــاط القوة والاهتمام بها، وكان من بين الأبعاد الرئيسة في الدراسة ذلك البعد المتعلق بمدى اهتمـــام

الأسئلة التابعة لكل وحدة دراسية بمستويات التفكير العليا والدنيا حسب تصنيف بلــوم، ولكــن بصورة مختصرة في مستويين، الأول يضم العمليات العقلية الدنيا (التذكير، الاستيعاب)، والثاني يضم العمليات العقلية العليا (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). وبلغ مجموع الأسئلة التي تــمّ تحليلها (211) مائتين وأحد عشر سؤالاً. استعان الباحث بفريق من المعلمين، مؤلف مــن (6) ستة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون هذا الكتاب، ويحملون مؤهلاً في التربيــة (دبلوم التربية). وقد أشارت النتائج المتعلقة بتحليل الأسئلة إلى أن (52.5%) من هذه الأســئلة تقيس الفئة الدنيا من مستويات التفكير وأن (47.8%) منها تقيس الفئة العليا.

وأجرى شحاتة (1992) دراسة هدفت تعرّف جوانب القوة والضعف فــي التــدريبات اللغوية، وأنماطها ومستوياتها المعرفية، في برنامج اللغة العربية بمركز التعليم الجــامعي فــي الإمارات العربية المتحدة. وانتهت الدراسة إلى أن واقع استخدام التدريبات اللغوية قبل التدريس بلغ (5%)، وأثناء التدريس بلغ ما نسبته (5%) أيضًا، أما استخدام التدريبات اللغويــة فــي نهاية التدريس فقد وصلت نسبتها المئوية إلى (15%). وأظهرت نتائج الدراسة أن مــستويات التدريبات اللغوية تختلف نسبتها المئوية باختلاف آراء المهتمين ببرامج اللغة العربيــة، حيــث وصلت نسبة من يستخدمها في الواقع (25%)، في حين وصلت نسبة مــن يــرون أهميتهــا، ويأملون في استخدامها (70%)، وقد بلغت نسبة استخدام تدريبات التطبيــق اللغــوي والأدبــي (25%)، أما تدريبات تحليل القضايا وتركيبها فقد وصلت نسبتها (1%) فقط.

وأجرت صالح (1994) دراسة هدفت تقصّي أثر الأنشطة اللغوية فــي تنميــة بعــض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .وقد حددت الباحثة مهارات كتابية لازمــة لطلاب الصف الأول الثانوي بحيث تمّ تصميم برنامج نشاط مقترح لتنمية هذه المهارات .

وأثبتت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طــلاب المجموعــة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبيــة ، كمــا أشارت النتائج إلى أن المهارات الكتابية تفاوتت في النمو ، فقد كانت أكثر المهارات نمواً هــي مهارة اكتمال أركان الجملة ، تليها مهارة استخدام علامات الترقيم ، تليها مهارة استخدام أدوات الربط ، تليها مهارة اتباع نظام الفقرة .

وأجرى عتوم (1994) دراسة هدفت بيان مدى ملاءمة الأسئلة والتدريبات والأنشطة في كتاب " لغتنا العربية " للصف السابع الأساسي في الأردن لتحقيق مهارات اللغة العربية المتوقعة من الطلبة . استخدم الباحث قائمة للمهارات اللغوية بالإستناد إلى المنهــاج والكتــاب، والأدب التربوي السابق، وآراء المحكمين بعد أن حلل محتوى الكتاب. وقد تألفــت القائمــة مــن (84) مهارة موزّعة على (5) قوائم فرعية هي : القراءة والــسلامة اللغويــة، والأدب والنــصوص، والكتابة، والمحادثة، والاستماع. وقد استخدم الباحث الإحصاء الوصــفي لرصــد التكــرارات وتحديد النسب المئوية . ومن أبرز نتائج الدراسة إسهام الأنشطة في التدريب على مــا نــسبته (8%) من مهارات القراءة والأدب، والكتابة، والمحادثة، والاستماع. دلت النتائج على أن أسئلة الكتابين ركزت على أسئلة مستويات التفكير الدنيا (المعرفة والفهم)، وجــاءت أســئلة مــستوى التطبيق في كتاب الصف الخامس قليلة، أما في كتاب الصف السادس فقد كانت نسبتها مقبولــة. وأهمل الكتابان في أسئلتهما مستويات التفكير العليا (التحليل والتركيــب والتقــويم)، إذ جــاءت نسبتها متدنية إلى حد كبير. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف بين مستويات أســئلة الكتــابين، وكان هذا الاختلاف طفيفا.

وأجرى مقدادي (1999) دراسة بعنوان تحليل الأسئلة في كتب اللغة العربية للــصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن هدفت تصنيف الأسئلة في كتب اللغة العربية في الــصفوف

الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، في المجالات الثلاثة: المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية، وكذلك تحديد مستوى الأسئلة المعرفية حسب تصنيف مارشال وهيلا الثلاثي (تذكر، استيعاب، تطبيق)، وبيان ما يتطلب من الطلبة من استخدام ما لديهم من قدرات عقلية دنيا وعليا.وشملت عينة الدراسة أربعة وعشرين كتابًا مقرراً في الصفوف المذكورة في مادة اللغة العربية بفروعها : المطالعة والنصوص، القواعد، التطبيقات اللغوية، التعبير والتلخيص. وقد قام الباحث بتحليل أسئلة الكتب المذكورة وتصنيفها.وأظهرت نتائج الدراسة تركيز الأسئلة على المجال المعرفي، إذ صنف فيه ما يزيد على (97%) من مجموعة الأسئلة، بينما لم تتعد نسبتها في المجالين الانفعالي والنفس حركي (3%)، كذلك أظهرت النتائج استخداماً زائداً للأسئلة المقالية، إذ تجاوزت نسبتها (98%) من مجموع الأسئلة.

كما قام نصر (1998) بدراسة هدفت تقصّي أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. استخدم الباحث أداتين لدراسته، الأولى اختبار القراءة الناقدة، والثانية برنامج تعليمي قسّم من خلاله الطلبة إلى ثلاث مجموعات: ضابطة، وتجريبية أولى وتجريبية ثانية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعات الثلاث على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى النشاط المصاحب لصالح المجموعتين التجريبيتين، بينما لم توجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين تعزى إلى نوع النشاط المصاحب .

وأجرت المطاوعه (2000) دراسة هدفت تقويم أسئلة موضوعات القراءة واختباراتها بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر، في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، ومهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي). وأعدت الباحثة بطاقة لتحليل أسئلة موضوعات القراءة في الكتب المدرسية، وتحليل أسئلة

الاختبارات النهائية. وأظهرت النتائج أن أسئلة القراءة في هذه الكتب تهتم بمستوى الفهم والتذكر، وحصلت المستويات الأخرى على اهتمام ضعيف، أما أسئلة الاختبارات فقد ركزت على مستوى التذكر ثم مستوى الفهم ثم مستوى التطبيق، وجاءت بقية المستويات بنسب تركيز قليلة جداً. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن أسئلة القراءة وأسئلة الاختبارات تركز على مهارات الفهم المباشر من النص، ومهارات الفهم الاستنتاجي أكثر من تركيزها على مهارات التفكير العليا.

وأجرى مصطفى (2005) دراسة هدفت بناء تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللغوية الذاتية في كتب المطالعة والنصوص الأدبية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من جميع الأنشطة اللغوية الذاتية الموجودة في كتب المطالعة والنصوص الأدبية في المرحلة الأساسية العليا، والبالغ عددها (148) نشاطًا. أما أدوات الدراسة فتمثلت في قائمة المعايير اللازم توافرها في الأنشطة اللغوية، حيث تضمنت القائمة في صورتها النهائية أربعة معايير هي: التكاملية، والوظيفية، والمهارية، والإبداعية، كما تضمنت القائمة المؤشرات السلوكية، والتي تم بموجبها تحليل الأنشطة وفق المعايير المذكورة، وبطاقة تحليل الأنشطة اللغوية، وذلك لتقرير مدى اشتمال الأنشطة اللغوية على المعايير اللازم توافرها فيها. وكذلك التصور المقترح لتطوير الأنشطة اللغوية الذاتية في كتب المطالعة والنصوص الأدبية، وتم بناء هذا التصور في ضوء نتائج الدراسة الحالية. وقد كشفت الدراسة النمطية الملحوظة في الأنشطة الموجودة في الكتب التي تمّ تحليلها، وافتقارها إلى التنوع، كما أظهرت أن القراءة والكتابة هما المهارتان اللغويتان الأكثر شيوعًا في الأنشطة التي تمّ تحليلها بينما أقلها شيوعًا مهارتا الاستماع والتحدث. وكذلك تحقيق المعايير الآتية: التكاملية والمهارية، والوظيفية بينما لم يتحقق معيار الإبداعية.

تعقيب على دراسات هذا المجال.

باستعراض ما سبق من دراسات تبين أن هناك دراسات تناولت الأسئلة وأخرى النشاطات. أما فيما يتعلق بالتدريبات فلم تعثر الباحثة إلا على دراسة واحدة وهي دراسة شحاته (1992) التي هدفت التعرف على مدى استخدام التدريبات اللغوية وأنماطها ومستوياتها المعرفية في برنامج اللغة العربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الأسئلة، فقد بحث قسم منها في الكشف عن مواطن القوة والضعف لأساليب التقويم المرفقة بمنهاج اللغة العربية، ومدى ملاءمتها لمستوى الطلبة (خويلة، 1990؛ وعتوم، 1994).

والقسم الآخر منها تناول تصنيف الأسئلة، وتحليلها، وتحديد درجة تركيزها على مهارات التفكير المختلفة عند الطلبة (التل ومقدادي 1989؛ مقدادي، 1999؛ المطاوعة، 2000). وكذلك أظهر استعراض الدراسات المتعلقة بالنشاطات أن هناك دراسات تناولت إظهار ضعف الاهتمام بها كوسيلة تقويم مرفقة بمنهاج اللغة العربية (مصطفى، 2005)، وأظهر أيضاً وجود دراسات بحثت في مدى قدرة النشاطات في تنمية بعض مهارات التفكير، وفي تنمية الأداء اللغوي بشقيه الكتابي والشفوي (صالح، 1996 ؛ نصر، 1998).

وقد تبين من استعراض تلك الدراسات، انها اهتمت ببيان دور الأسئلة والتدريبات والنشاطات وتاثيرها في تحقيق أهداف تدريس القراءة، وتنمية الأداء اللغوي لدى الطلبة وبخاصة الاستيعاب القرائي.

وهذه الدراسات بما أسفرت عنه من نتائج جاءت متفقة مع الأنموذج الذي استخدم لمعالجة النصوص الأدبية في الدراسة الحالية. ولم تعثر الباحثة في هذه الدراسات على دراسة

تناولت تلك الوسائل مجتمعة في معالجة نص أدبي تعليمي لأغراض القراءة كما هو في الدراسة الحالية، وبذلك فإن الدراسة الحالية تختلف عن سابقاتها في الهدف، وفي طريقة تناول المتغيرات المستقلة والتابعة في آن واحد.

2- الدراسات التي تناولت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.

أ – الدراسات التي تناولت التكاملية

قام شميدت (Schmdt, 1985) بدراسة عنوانها "مزايا المنهج التكاملي في تدريس فروع اللغة المختلفة". أجريت هذه الدراسة في ولاية ميتشغان بالولايات المتحدة الأمريكية، هدفت بيان أهمية التكامل بين المهارات اللغوية المختلفة في المرحلة الابتدائية، ومدى قناعة المعلمين بذلك، وبيان أثر ذلك على تنظيم المادة الدراسية.

وتألفت عينة الدراسة من ستة صفوف ابتدائية اختيرت عشوائيًا من ثلاث مناطق في ولاية ميتشغان، حيث تكونت المجموعة الأولى. والثانية من طلبة الصف الأول والثاني، أما المجموعة الثالثة فكانت خليطًا من الصفين الرابع والخامس. تمّ تقسيم المعلمين إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة معينة بمستوى معين من التكامل، واستمر المعلمون بتدريس فنون اللغة الأربعة مدة سبع سنوات كانوا يحتفظون خلالها بسجلات تقويمية خاصة. وقد دلت النتائج أن المعلمين ركزوا على القراءة والمحادثة في (المستوى الأول)، في حين تم التركيز في (المستوى الثاني) على الدراسات الاجتماعية، والأدب والعلوم، والموسيقا. وقد أظهرت النتائج أن المهارات اللغوية كانت تتكامل وتترابط مع مواد أخرى كالأدب والدراسات الاجتماعية، وأن أفضل تكامل كان في مهارات الكتابة مع الدراسات الاجتماعية.

وأجرت كاتي (Cate, 1987) دراسة حول "العلاقات التبادلية بين القراءة والكتابة"، وكان هدفها معرفة أثر تكامل عناصر برنامج القراءة ومكوناته لطلبة الكلية على تحصيلهم في القراءة، ومدى توظيف المعلمين لعمليات الكتابة. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (193) طالبًا من طلبة الكلية تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث دُرس أفراد المجموعة التجريبية دروسًا عامة في القراءة ، بالإضافة إلى كتابة التعبير، ومجموعة من الأساليب المنظمة للكتابة، وتدريبات على تكوين الجمل، وبناء الفقرة، وعمل الملخصات والمختصرات، بينما تلقى أفراد المجموعة الضابطة دروسًا عامة في القراءة، هدفت إلى تنمية المفردات، والتدريب على القراءة للاستيعاب والفهم من خلال تدريبات على نصوص للفهم. وقد طبق اختبار قبلي وبعدي على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أساليب التكامل بين عمليات القراءة والكتابة في مواقف التدريس أدى إلى تقدم القدرة القرائية.

وقامت ستيرن (Stern, 1987) بإعداد ورقة عمل بعنوان " تدريس اللغة الأجنبية من خلال النص الأدبي، مدخل للتكامل " أكدت الباحثة على أن النصوص الأدبية أداة فعالة في تعليم اللغة، يتم بوساطتها تعليم المفردات والتراكيب، ومهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، كما أنها تثير الدافعية لدى المتعلم وتساعد على تنمية عادة القراءة، وبالتالي تساعد في تعلم مهارات التحدث والكتابة. وأوضحت هذه الدراسة أن تعلّم فنون اللغة من خلال النصوص الأدبية حيث يبدأ المعلم بتدريس مفردات اللغة الصعبة في النص، ثم ينتقل إلى التراكيب اللغوية، ثم مهارات القراءة، ثم مهارات الكتابة. كما ركزت على ضرورة استخدام النص كنقطة انطلاق لكتابة التعبير، والتدريب على المهارات الشفوية التي تُنمى من خلال القراءة الجهرية. أما بالنسبة للتحدث فإنه يمكن من خلال تحويل النصوص إلى مسرحيات مما

يساعد في اكتساب اللغة ككل من خلال تداخل مهارات القراءة والتحدث مع الكتابة في مواقف طبيعية.

وأجرى سانجر وستس و شيلدون و لونج .Sanger & Stic & Sheldon & Longe) (1991 دراسة في جامعة نبراسكا- لينكولن بالولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "تكامل نشاطات اللغة في تعليم القراءة". وكان هدفها معرفة مدى التحسن في الأداء القرائي لدى الطلبة عند استخدام المنحى التكاملي في تعلم اللغة. تكونت عينة الدراسة من (35) طالبًا وطالبة من مستوى الصف الثاني الأساسي من الطبقة الاجتماعية المتوسطة؛ تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبيتين والتي تكونت من أنشطة لغوية قائمة على التكامل عبر نصوص القراءة. وقد أجرى الباحثون الاختبار القبلي والبعدي على أفراد العينة لاختبار فعّالية المعالجة التجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق بسيطة لصالح المجموعة التجريبية، وربما كان السبب في ذلك أن حجم العينة صغير، ومدة إعطاء المعالجة قصيرة بحيث لا تكشف عن أثر المعالجة. كما أظهرت وجود أثر دال إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو استخدام المنحى التكاملي في تعلم القراءة. وبناء على ذلك صممت إجراءات فعّالة واستخدمت في تدريب معلمي الصفوف الأولى لتنفيذ المنحى التكاملي في تعليم المهارات اللغوية بما في ذلك مهارة القراءة.

وأجرى عمران (1991) دراسه هدفــت قياس مدى فاعلية تدريس وحــدة دراســية في اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالطريقة التكاملية في تحصيل الطلاب في اللغة العربية . وقام الباحث ببناء وحدة دراسية في اللغة العربية ،تم اختيارها من النصوص والموضوعات المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي ، وذلك بعد تحليلها ؛ بغية صوغ أهداف إجرائية للوحدة . وقد قام الباحث بتدريس الوحدة المقترحة لفصلين دراسيين لطلاب الصف الأول الثانوي بقسميه: العلمي والأدبي بإحدى المدارس الثانوية للبنين، على أن يمثلا المجموعة

التجريبية أما المجموعة الضابطة ، فقد درست المادة بطريقة الفروع المنفصلة ، وقد طبق الباحث اختباراً تحصيليًا ؛ لقياس تحصيل الطلاب في الوحدة الدراسية قبل تدريس موضوعات الوحدة الدراسية وبعدها . وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الدراسية بالطريقة التكاملية، كان مستوى تحصيلها في الوحدة الدراسية أعلى من مستوى تحصيل المجموعة الضابطة، التي درست موضوعات الوحدة ذاتها بطريقة الفروع المنفصلة؛ مما يدل على أفضلية الطريقة التكاملية واهليتها لتدريس اللغة العربية . وأكددت الدراسة ان تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، ومن خلال مدخل النص اللغوي المتكامل، يحافظ على وحدة اللغة، ويكسبها وظيفتها ومعناها لدى المتعلمين؛ لأن ذلك يساير طبيعة الإستعمال اللغوي، من حيث كونه كلاً متكاملاً، لا فروعًا منفصلة.

وقدم مديت (Medit, 1992) من جامعة أهايو ورقة عمل بعنوان "تكامل القراءة والكتابة في حلقة دراسية ابتدائية"، وكان هدفها البحث في استثمار استراتيجيات القراءة بشكل فعّال لتطوير مهارات الكتابة، وبالعكس، والتكامل بينهما في حلقة دراسية ابتدائية لتعليم اللغة الإنجليزية في برنامج مكثف للغة الإنجليزية (ESL) في الجامعة. وقد صممت النشاطات والعمليات التي تم بحثها لأغراض الدراسة في برنامج متوسط التعليم مدته (10) أسابيع. تكونت عينة الدراسة من (9) طلبة راشدين أجانب (أحدهما ياباني، والآخر صيني، وتايوانينان، وخمسة كوريين) جميعهم يمتلكون الحد الأدنى من المهارات القرائية والكتابية في اللغة الإنجليزية، وقد وضعوا في المستوى الابتدائي بناء على اختبارات خاصة؛ وقد أظهرت الاختبارات عجزًا وضعفًا واضحين، وقد تم إخضاع أفراد العينة للمعالجة فقد زُود الطلاب بالإشارات والنماذج التي تمكنهم من اختيار المعلومات الضرورية والأساسية، وعلاقتها في إعادة صياغة النص من خلال منحى (الإشارة + النموذج) في تعليم استراتيجيات القراءة الفعالة. حيث يمكن أن يصبح

هذا المنحى ثروة كبيرة لاستراتيجيات قابلة للتطبيق في عملية الكتابة ومهارات اللغة الأخرى، وتقدم للطلبة طريقة تكاملية في تعليم القراءة والكتابة، وتنمي مهارة الطلبة في إنشاء توقعات القارئ، وتحترم قدرة الطالب في توليد أفكار وتقدم استراتيجيات للتعبير عن هذه الأفكار بفاعلية.

وأجرى ديكسون دراسة (Dickson, 1994) هدفت تقصي أثر التكامل بين القراءة والكتابة على قدرة طلبة المدرسة المتوسطة على إنتاج النثر المقارن وفهمه. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (96) طالبًا وطالبة اختيروا من ثلاثة مستويات: طلبة موهوبون، وطلبة عاديون، وطلبة يواجهون صعوبات تعلم. وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. قيس فهم القراءة باختبار مرجعي المحك الذي وضع علامات على عدد من الاستجابات الصحيحة. طبقت الطريقة التكاملية في تدريس القراءة والكتابة. على المجموعة التجريبية وأظهرت النتائج أن المنهاج التكاملي حسّن أداء طلبة المجموعة التجريبية على إنتاج نص مقارن وقد أفاد المنهاج التكاملي أصحاب الأداء المنخفض، والأداء المرتفع بشكل متساوٍ.

وقام مور (Moore, 1995) بدراسة هدفت اختبار ما إذا كان لمدخل مبني على استخدام القراءة والكتابة معًا يمكن أن يسهم في بناء مخططات لمعالجة نص تفسيري. تألفت عينة الدراسة من (76) طالبًا وطالبة في الصف السادس من مدرستين متوسطتين. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أختبر الطلبة في خمس مناسبات لكل بنية نص في: مستوى إدراك بنية النص، ومعدل الوحدات التي تذكرت، والاستيعاب. وتضمن التحليل استخدام إجراء تخطيط نامٍ متسلسل لتحديد معدلات النمو الفردي، وآثار القراءة، والمعرفة السابقة، وإدراك البنية الأولية في مسارات النمو. وأظهرت نتائج الدراسة أن دمج التعليم المباشر والنشاطات الاجتماعية، وتكامل نشاطات القراءة والكتابة أسهمت في بناء النص التفسيري. وقد

أنجز طلبة المجموعة التجريبية أكثر بكثير من طلبة المجموعة الضابطة في إدراك بنية النص، وعدد وحدات الأفكار التي تم تذكرها.

وقامت ميركل (Markil ،1998) بدراسة استهدفت بناء منهج متكامل في القراءة والكتابة لطلبة المدرسة الثانوية العليا في ضوء احتياجات الطلبة والمجتمع وللتحقق من فعالية هذا المنهج، تم تحديد حاجات الطلبة في إطار المجتمع الذي يعيشون فيه من خلال استخدام استبانة عُرضت على المختصين من معلمي اللغة والأكاديمين، كما تم بناء وحدة متكاملة من وحدات المنهج المتكامل وتطبيقها على عينة الدراسة التي بلغت (120) طالبًا وطالبة. وقد كشفت النتائج عن مساعدة المنهج المتكامل الطلبة من التمكن من مهارات القراءة والكتابة وتنميتها .

وقام إيفان (Evan ، 1999) بدراسة هدفت قياس فعالية الوحدات المتكاملة في تعليم اللغة الإنجليزية للمهارات الآتية : (النطق الصحيح ، والتعبير الشفوي، والمناقشة والمحادثة، وتفهم المشكلة، وتنمية الأداء الكتابي). وقد أعدت الدراسة نموذجًا للمهارات المتكاملة في صورة وحدات دراسية، وكذلك دليل نظري يتضمن إرشادات للمعلمين عند تنفيذ وتقويم ومتابعة هذه الوحدات، وتدريب الطلبة عليه. وقد كشفت الدراسة عن فعالية نموذج الوحدات المتكاملة في تعليم المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية .

وقامت الشناق (2000) بدراسة هدفت تقصي أثر التكامل اللغوي بين عمليات الإصغاء إلى نصوص أدبية مختارة والقدرة على التعبير الكتابي من جهة، وعمليات الاستيعاب القرائي عبر آليات القراءة الصامتة على تحسين مستوى الأداء في القدرة الكتابية التعبيرية من جهة ثانية. وقد تألفت عين الدراسة من (120) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بفرعية العلمي والأدبي في مدرسة بنات عين جالوت الثانوية الشاملة في مديرية تربية إربد الأولى، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من ثماني شعب . وقسمت عينة الدراسة الى ثلاث مجموعات: تجريبية

أولى وتجريبية ثانية ، ومجموعة ضابطة . وقد استخدمت الباحثة أداتين من إعـــدادها وهمـــا : اختبار التعبير الكتابي ، تكون من (25) فقرة، غطت في مجملها (25) مهـــارة مـــن مهـــارات التعبير الكتابي وتكون برنامج التعبير الكتابي من عـــدد مـــن النـــصوص الأدبيـــة المختـــارة، والتدريبات، والنشاطات التعليمية. واظهرت النتائج وجود ضعف شديد وانخفـــاض حـــاد فـــي مستوى أداء الطالبات على اختبار التعبير الكتابي ، قبل تطبيق البرنامج التعليمي ، وذلك علـــى جميع مهارات التعبير الكتابي المعتمدة . كما أظهرت فاعلية البرنامج التعليمي المـــستخدم فـــي تنمية مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى أبو الشيخ (2002) دراسة هدفت قياس أثر تدريس مـــادة الـــصرف بطريقـــة النصوص المتكاملة على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي. تـــم اختيـــار عينـــة الدراســـة بالطريقة المقصودة، وضمت (160) طالبًا وطالبة من مدرسة ذكور النزهة الإعدادية ومدرسة، وإناث النزهة الإعدادية الثانية، موزعين على أربع شعب، بواقع شعبتين للمجموعة التجريبيـــة، وشعبتين للمجموعة الضابطة. ثم أعد الباحث المادة التعليمية التي درست للمجموعة التجريبيـــة وفق الطريقة التكاملية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالـــة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كلاين (Klein, 2004) دراسة هدفت معرفة أثر التكامل بين القراءة والكتابـــة على تنمية مهارات التفكير والتعبير والكتابة. وقد سارت إجراءاتها على النحو الآتي:

- تم تكليف مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة والبالغ عددهم (85) طالبًا وطالبـــة مـــن مرحلة التعليم الأساسية العليا بقراءة موضوع محدد ، ثم الكتابة حوله، وبعد تحليل كتابـــاتهم، تبين فهمهم السطحي للموضوع.

- تقديم مجموعة من الأسئلة على الموضوع المقروء، وتكليف طلبة المجموعة التجريبية بالإجابة عن هذه الأسئلة، ثم الكتابة مرة أخرى عن هذا الموضوع، فثبت تطور فهمهم وأصبح أكثر عمقًا، أما طلبة المجموعة الضابطة فقد اعادوا كتابة الموضوع دون التعرض لتلك الأسئلة.
- تكليف طلبة المجموعة التجريبية بقراءة موسعة حول الموضوع المقروء، ومحاولة التغلب على الصعوبات الخاصة بالفهم القرائي، ثم استكتبهم الباحث للمرة الثالثة، فاتضح أنها أفضل من الكتابة للمرة الثانية، حيث امتازت بالعمق، والتحليل، والتصنيف والتسلسل.
- لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية تعُزى إلى اختلاف الجنس.

وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية الأسئلة، والقراءة الموسعة في تنمية مهارات التفكير والتعبير الكتابي من خلال التكامل بين القراءة والكتابة.

تعقيب على الدراسات التي تناولت التكاملية

في ضوء استعراض الدراسات السابقة تبين أن منها ما تناول أهمية استخدام المنحى التكاملي في تدريس اللغة بشكل عام (عمران، 1991؛ سانجر وستس وشيلدون، 1991؛ أبو الشيخ، 2002) ومنها ما تناول المكاملة بين فنون اللغة، وأثر ذلك في تعلم اللغة (شمدت، 1985؛ كيت، 1987؛ ستيرن، 1987؛ مديت، 1992؛ ديكيسون 1994؛ مور، 1995؛ ميركل 1998؛ إيفان، 1999؛ الشناق، 2000؛ كلاين، 2004).

وأثبتت معظمها نجاح المنحى التكاملي في معالجة النصوص الأدبية التعليمية، وكذلك أوضحت أهمية الطريقة التكاملية في رفع مستوى الطلبة الضعاف وذوي المستوى المتدني في

التحصيل. وهذا يتفق إلى حد كبير مع نتائج الدراسة الحالية، والتي أثبتت نجاعة التكاملية كاتجاه حديث لتعليم وتعلم اللغة العربية، وقد أفادت الباحثة من الدراسات تلك في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، والوقوف على إجراءات الجزء الخاص بالتكاملية في أنموذج معالجة النصوص الأدبية.

ب - الدراسات التي تناولت الوظيفة

أجرى شوسين (Shosain, 2001) دراسة هدفت بناء تصور لحاجات الطلبة للتواصل باللغة الإنجليزية في جامعة بجنوب تايوان. عالجت هذه الدراسة تقنية اللغة لغير المتخصصين، وكيف أن هناك تفاوتًا ملحوظًا بين الأهداف المثالية التي وصفت لهذه المقررات، وبين الناتج الفعلي المتمثل في أداء الخريجين، فقد أكدت الدراسة أن المقررات تُغفل وبشكل ملحوظ كفايات الاتصال اللغوي، التي يحتاج الخريجون إلى اكتسابها، وأنها مجرد مادة تدريس لاكتساب المعرفة. وقد استخدمت الدراسة أسلوب تقدير الحاجات مستعينة بأداة خصصت لجمع البيانات. وطبقت الدراسة على (620) طالبًا وطالبة في مرحلة البكالوريوس بجامعة شنج كنج القومية. واستخدمت مقياس ليكرت الخماسي للوقوف على تصوّر الطلبة للوضع الحالي لتعليم اللغة الإنجليزية، وكذلك حاجات الاتصال الفعلية للطلبة. كشفت الدراسة عن أن الطلبة كان لديهم توقعات عن دراسة مقرر اللغة الإنجليزية تفوق بكثير ما انتهوا إليه، كما كشفت أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وأجرت كارول (Carroli, 2001) دراسة في إيطاليا بعنوان "العوامل التي تسهم في معالجة الطلبة للنصوص الأدبية ودورها في مخرجاتهم التعليمية". وهدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى معرفة طلبة اللغة الثانية للنصوص الأدبية، ومدى تأثيرها في تعلمهم. وتمّ إخضاعهم لدورة كاملة من القراءة، والكتابة، ومعالجة النصوص. وتكونت عينة الدراسة من (17) طالبًا

قاموا بقراءة ومعالجة نصوص أدبية لمدة ستة أسابيع. وبعد انتهاء مدة التدريس طبّقت الباحثة استبانه على الطلبة المعنيين لمعرفة أثر معالجة النصوص على تعلمهم واتجاهاتهم نحوها. وخلصت الدراسة إلى إن الطلبة الأقل كفاءة وصلوا إلى مستويات أعلى من الفهم خاصة بعد إجراء النقاشات والمحاورات مع زملائهم، بالإضافة إلى إن قراءة النصوص ومعالجتها عززت من مهارات الحوار عند الطلبة بشكل عام، وكذلك تحسين مهارات الطلبة في التعامل مع الآخرين بشكل كلي ونوعي.

وأجرى كاورتني (Courtney, 2001) دراسة في تايلند بعنوان: النص الإيمائي "ابداعات الطلبة الديناميكية"، هدفت الكشف عن أثر معالجة النصوص الأدبية بأسلوب الإيمائية Pantomime على تفاعل الطلبة مع النص الأدبي. وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة اللغة في جامعة بانكوك للعام الدراسي 2001، حيث قدّم لهم الباحث مجموعة نصوص أدبية لمعالجتها، وأدائها بأسلوب الإيماء والإشارة، وباستخدام منهجية البحث النوعي القائمة على الملاحظة وتدوين التعليقات وخلصت الدراسة إلى : زيادة فاعلية الطلبة في تفسير النص الأدبي، وتقديم النص والتعليق عليه بشكل فاعل ومبدع، وربط النص بمهارات الحياة من خلال حركات الجسد.

وأجرت كونتاريللو (Contarello, 2002) دراسة تحليلية في الهند بعنوان "النصوص الأدبية وعلم النفس الاجتماعي"، وكان هدفها الكشف عن مدى الإفادة من معالجة النصوص الأدبية في دراسة الذات، واكتساب مهارات العلاقات الاجتماعية. وباستخدام منهج ما وراء المعرفة، تمّ تحليل نص أدبي ومعالجته، وهو عبارة عن "رواية هندية معروفة" هدفت في مضمونها إكساب القارئ مهارات الحكم الحياتية، ومهارات التعامل مع الآخرين. وبعد تحليل الرواية توصلت الدراسة إلى أن معالجة النص الأدبي مكّن القارئ من التعرف على أشكال

الخوف والدفء الاجتماعي، وطوّر لديه مهارات التعامل مع الآخرين، والانفتاح على المجتمع، واكتساب خبرات حياتية متنوعة.

وأجرى بينكوك (Pennycook,2004) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "استعارة كلمات الآخرين. وكان هدفها البحث في مدى إفادة طلبة المرحلة الثانوية من تحليل النصوص الأدبية في انتقالهم للحياة الواقعية. ولتحقيق هذا الهدف أختيرت عينة من (57) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نيويورك، كلفوا بتحليل مجموعة من النصوص الأدبية، ومن ثم أخضعوا لاختبار للكشف عن مدى إفادتهم من هذه النصوص في حياتهم اليومية. وأظهرت النتائج أن التعرف على النصوص ومعالجتها أدى إلى تحسين معرفة الطلبة، واكسابهم مهارات لحل مشكلاتهم اليومية، وكذلك أظهرت تفوّق الطلاب في جوانب خدمة المجتمع، والقدرة على التواصل مع الآخرين.

وأجرت أفاتنيك (Aaftink, 2004) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "النصوص وارتباطها بخبرات الحياة الأساسية": المحتوى، وربطه بالأفراد والحياة ". وهدفت الدراسة الكشف عن قدرة النصوص على ربط الفرد بخبرات الحياة المحورية والأساسية. ولتحقيق هذا الهدف تم جمع المعلومات بناءً على فرضية مفادُها أن ارتباط المحتوى يعني التشابه بين النص وخبرات الحياة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (30) شخصًا تراوحت أعمارهم بين (24) و(89) عامًا، حيث تمت مقابلتهم مرتين بعد أن قرأوا نصوصًا أدبية، وقاموا باستخلاص الخبرات منها. وخلصت الدراسة إلى أن معالجة النصوص الأدبية تُمكّن الفرد من الكشف عن الأحداث والوقائع التي تتوافق مع رأيه الشخصي، ومع خبراته السابقة. كما أظهرت الدراسة أن هذه النصوص يمكن أن تفيد في تكوين العلاقات الاجتماعية وفي اكتساب الخبرات الحياتية اليومية.

تعقيب على الدراسات المتعلقة بالوظيفية

تبين باستعراض الدراسات السابقة في هذا المجال أن تدريس اللغة من خلال النصوص الأدبية يخرجها من إطارها النظري إلى الواقع المعاش، بحيث أثبتت النتائج أن اللغة أصبحت أكثر مساسًا بحياة المتعلمين اليومية، وأقدر على حل مشكلاتهم، وعلى تواصلهم مع الآخرين.

فقد أفادت الدراسة الحالية من دراسات هذا المجال على المستويين النظري، والاجرائي، وبشكل خاص في كيفية إعداد النشاطات الوظيفية التي تهدف إلى نقل أثر تعلم اللغة من خلال النصوص الأدبية، من إطار الغرفة الصفية، إلى الحياة اليومية للطلبة.

وهنا يجدر الإشارة إلى قلة الدراسات في هذا المجال، إذ إنه – في حدود علم الباحثة– لم يتم إجراء دراسات عربية تناولت الوظيفية كاتجاه في تدريس اللغة العربية، فجميع ما تمّ عرضه هي دراسات أجنبية، مما يشجع البحث التربوي طرق هذا الموضوع، فالبحث في مجال الوظيفية بحاجة إلى مزيد من التقصي والتناول، وبخاصة في مجال معالجة النصوص والمحتويات التعليمية لأغراض تنمية مهارات الأداء اللغوي، ومهارات التفكير، خاصة العليا منها مدار هذه الدراسة.

ج – الدراسات التي تناولت المهارية

أجرى أبو جاموس (1992) دراسة هدفت معرفة مدى إسهام منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة قطر في إكساب طلبة تلك المرحلة المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح في الدراسة الجامعية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بوضع قائمة بالمهارات اللغوية العامة بَلَغ عددها خمس عشرة مهارة، ومن ثم إعداد اختبار الإجادة اللغوية بصورتيه المقروءة والمسموعة للطلبة الذين أنهوا دراستهم الثانوية، والقيام بتطبيقه على بعض المدارس الثانوية بدولة قطر. وقد

أثبتت نتائج الدراسة أن نسبة إتقان أفراد العينة الكلية (طلاب، وطالبات) للمهارات اللغوية المقيسة باختبار الإجادة اللغوية تراوحت بين أعلى نسبة وهي (93.4%) وأدنى نسبة هي (51.7%) كما أثبتت نتائج الدراسة أن أفراد العينة أتقنوا المهارات اللغوية العامة بنسبة (51.7%) ما عدا مهارة التوثيق الصحيح للمصادر والمراجع التي يستخدمها الطالب / الطالبة في أبحاثه وتقاريره؛ حيث لم يتقنها أي فرد من أفراد العينة. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة إتقان الطلاب للمهارات اللغوية العامة والمرتبطة بفهم النص المقروء والمسموع بشكل أفضل من الطالبات.

وأجرت درويش (1994) دراسة بعنوان " تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة بأقسام اللغة العربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي". وكان هدفها تحديد المهارات الأساسية في اللغة العربية اللازمة لطلبة كليات التربية في أقسام اللغة العربية. ولتحقيق هدف الدراسة طبقت الباحثة أدواتها على طلبة السنة الأولى بكليات التربية، وتتمثل هذه الأدوات في مقياس لبيان مدى تمكن طلبة كلية التربية بقسم اللغة العربية من المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة في هذا القسم بمختلف مقرراته. وتمّ إعداد هذا المقياس بالاعتماد على نمط الأسئلة الموضوعية، كما امتد ليشمل مختلف المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب) باستثناء مستوى النقد والتقويم. وقد كشفت الدراسة عن الضعف الظاهر لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في مختلف المهارات اللغوية.

وأجرت مانان (Manan, 2003) دراسة تحليلية في ماليزيا بعنوان "تطوير مهارات النقد: استخدام معالجة النصوص في حصة الأدب عند طلبة اللغة". هدفت الدراسة إلى مناقشة كيف يمكن أن يساعد أسلوب معالجة النص على تنمية مهارات النقد، وإصدار الحكم عند طلبة اللغة الماليزيين من خلال جذب انتباههم لمهارات اللغة واستراتيجيات المنطق في النص، وذلك

لمساعدتهم على تشكيل فكرة عن إصدار الإحكام على الأشياء في المواقف الاجتماعية المختلفة. ولتحقيق ذلك تمت معالجة رواية ماليزية بعنوان "مجموعة جزر منبوذة" من طلبة اللغة، والبالغ عددهم (148) طالبًا وطالبة، وقد خلصت الباحثة إلى ضرورة مراعاة أفـراد عينـة الدراسـة مجموعة من المعايير لتنمية مهارات النقد وإصدار الأحكام لديهم منها: ضرورة قيـام الطـلاب بتجاوز المعاني المجردة للغوص في عمق المعنى، وتحليل شخصيات النص والحكـم عليهـا، و جعل تفكير الطالب مستقلاً ليتمكن من تناول القضايا التي ترتبط به وبمجتمعه، والقيام بعمليات التلخيص وإعادة الصياغة وترتيب وتنظيم الأفكار.

وأجرت كرستينا (Christina, 2004) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنـوان "النصوص الشعرية كوسيلة للكثير من النهايات". وهدفت الدراسة الكشف عن دور النـصوص الشعرية كوسيلة للحكم على الأشياء. ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء مقـابلات مـع (16) فـرداً يعتبرون الشعر جزءًا من حياتهم. وبعد الانتهاء من تحليل هذه المقابلات توصلت الدراسة إلـى أن تذوق الشعر وتحليله وقراءته أظهر مدى قدرة هؤلاء الأفراد على التعبير عن أنفسهم أثنـاء التحدث عن هذه القصائد الشعرية، وأن لديهم مهارات الحكم واتخاذ القرار بالنسبة للقيم الجمالية المتضمنة في النصوص الشعرية.

تعقيب على دراسات هذا المجال

تبين من دراسات هذا المجال أن هناك ضعفًا في المهارات اللغوية اللازمة للطلبة (أبـو جاموس، 1992؛ درويش، 1994) . وأظهرت دراسات أخرى دور معالجة النصوص في تنمية المهارات العقلية بإصدار الأحكام على مضمون النص وبإبداء الرأي حولـه (مانـان، 2003؛ كرستينا 2004).

وقد افادت الدراسة الحالية من دراسات هذا المجال، في التعرف على أهـم المهـارات اللغوية (العقلية، والأدائية) التي تم تبنيها في وسائل معالجة النـصوص الأدبيـة (الاسـئلة، والتدريبات، والنشاطات) مدار الدراسة.

وتبين للباحثة ندرة وجود الدراسات التي تبحث في ميدان تكـوين المهـارات اللغويـة وتشكيلها عبر المحتويات والنصوص الأدبية المقترحة ومعالجتها، مما يدعو البحـث التربـوي خوض هذا المضمار بالدراسة والتجريب.

3_ الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير العليا في اللغة.

أجرت وبستر وأمون (Webster & Ammon, 1994) دراسة هدفت تقصّي مدى قـوة ارتباط العمليات العقلية المحسوسة (التصنيف والتسلسل) بالمهارات اللغوية، وربطها بـالتطور المعرفي، وأثرها في نمو المصادر الإدراكية في أداء طلبة الصف الخامس في كالفورنيا. بقصد تحري العلاقة بين مجموعة من مهام التصنيف ومقدرة الطلبة على تنظيم المعلومات في مؤلفات مكتوبة، أو مقروءة، وذلك من خلال تنظيم العلاقات المؤقتة والسببية وتحليلها. طبقت الدراسـة على عينة مكونة من (65) طالبًا وطالبة اختيروا عشوائيًا من مستوى الصف الخامس الأكاديمي المتوسط. دلت النتائج على أن القدرة على التسلسل كانت بشكل خاص وثيقـة الـصلة بتنظـيم التشابه والاختلاف في القراءة والكتابة للمقارنات عندهم. كما أظهرت النتائج أن التطـور فـي القدرات العقلية والمعرفية المحسوسة تعد ضرورية لكنها ليست شرطًا كافيًا لأداء عالي المستوى في القراءة والكتابة.

وأجرى عيسى (1995) دراسة هدفت معرفة مدى تركيز أسئلة كتابي (لغتنا العربيـة) للصفين الخامس والسادس الأساسيين على مهارات التفكير عند الطلبـة فـي الأردن. حاولـت

الدراسة التوصل إلى هذا الهدف عن طريق تحليل أسئلة الكتابين وتصنيفها إلى مستويات التفكير العقلية الستة وفق تصنيف بلوم (Bloom) وهي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

وأجرى فيشر (Fisher, 1999) دراسة هدفت تعرف أثر تدريس مدخل منهجي يشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الدراسية بشكل فعال على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية المنهج المستخدم.

وقام رابيرن وفان (Raburn & Van, 2000) بدراسة هدفت فحص العلاقة بين القراءة والكتابة، وتنمية قدرة التفكير العام لدى طلبة جامعيين في السنة الأولى. وخضع المشاركون بالدراسة، وعددهم (250) طالبًا وطالبة في السنة الأولى في جامعة أوكلاهوما Oklahoma ، إلى اختبار مهارات الكتابة اليومي، واختبار نيلسون ديني (Nelson- Denny) في القراءة، واختبار واتسون جليسر (Watson- Glaser) للتفكير. وقد أشارت النتائج إلى أن القراءة مؤشر أفضل على التفكير من الكتابة ولكن كلاً من القراءة والكتابة كانتا على علاقة وثيقة بتنمية مهارات التفكير العليا.

وأجرى ميشيل (Michael, 2001) دراسة هدفت معرفة ما إذا كان استخدام استراتيجية للدراسة التي تقوم على خمس خطوات (المسح، السؤال، القراءة، الإعادة، المراجعة) يسهل من خلالها تدريب الطلبة المسبق على فهم الأفكار الرئيسة، وتركيب النص، وتأثير النماذج الاستراتيجية هذه على تنمية قدرات التفكير العليا. تكونت عينة الدراسة من (104) طلاب في

الصف الخامس والرابع، تم اختيارهم عشوائيًا من ستة صفوف من مدرستين، وتـم تـوزيعهم عشوائيًا على خمس معالجات هي: SQ3R بالإضافة إلى تركيب الـنص ، وSQ3R فقـط ، وSQ3R بالإضافة إلى الفكرة الرئيسة ، واستراتيجية الفكرة الرئيسة فقط ، واستراتيجية تركيب النص فقط. وتم تدريسهم مجموعة من النـصوص تحتـوي علـى مقـدمات، وملخـصات، وشروحات، وعبارات، وأهداف دراسية محددة وعناوين، وموضوعات مرتبة، وفـق تسلـسل زمني محدد. واعتبرت المجموعات الثلاث الأولى مجموعات تجريبية، أما المجموعتان الرابعة والخامسة فكانتا مجموعتين ضابطتين تم تدريسهما بصورة تقليدية بحيث لم تتلـق أي تـدريس تجريبي من استراتيجيات الدراسة. وبعد الانتهاء من فترة المعالجة، التي استغرقت مدة شهرين، تقدم الطلبة لاختبار تكوّن من مجموعة من الفقرات الواضحة، والفقرات الضمنية التي تتطلـب الإجابة عن أسئلتها تكامل المعلومات الذهنية، وفقرات قائمة على الخبرة التي تعتمد إجابتها على المعرفة السابقة للقارئ. وأشارت النتائج إلى أن أداء المجموعة الأولى والثالثـة كـان أعلـى وبشكل ذي دلالة إحصائية من المجموعات الثلاث الأخرى، في الأسئلة التي تتطلـب قـدرات تفكير عليا، وأشارت النتائج أيضًا إلى أن تدرب الطلبة علـى اسـتراتيجيات تركيـب الـنص واستراتيجيات تحديد الأفكار الرئيسة هو متطلب ضروري للاسـتخدام الفعـال لاسـتراتيجية (SQ3R)، وبالإضافة إلى ذلك فإن التدريس المسبق لاستراتيجيات استيعاب الأفكار الرئيـسة وتحليل النص يساعد على تنمية استيعابهم للمادة وقدرتهم على الكتابة بشكل عام.

وأجرى موسى (2002) دراسة هدفت معرفة مدى إسهام النشاطات التعليمية والتقويمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات. استخدم الباحث استمارة لتحليل مضمون النشاطات التعليمية والتقويمية الواردة في دروس كتب اللغة العربية في

الصفوف العليا. أظهرت النتائج ضعف فاعلية وجدوى النشاطات التي تعنى بتنمية الطلاقة اللفظية، كما أظهرت أن نسب تمثيل المهارات في النشاطات الواردة غير متوازنة.

وأجرى لوري (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات تابا في تنمية بعض مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدرسة من مدارس مملكة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبة في الصف الثالث الثانوي في الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية 2001– 2002. وقد قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (19) طالبة والأخرى ضابطه (20) طالبة وتم تطبيق اختبار (البحر) من إعداد كارولين كلامان لقياس مهارات التفكير العليا قبل وبعد استخدام استراتيجيات تابا مع المجموعة التجريبية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فارق دال احصائيًا بين أداء طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وأما بالنسبة للمجموعة الضابطة فلم تكن هنالك فروق دالة إحصائيًا بين أداء الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي وبالتالي فقد أثبتت استراتيجيات تابا فاعليتها في تنمية مهارات التفكير.

تعقيب على الدراسات التي تناولت مهارات التفكير العليا في اللغة.

بعد استعراض الدراسات تلك، لم تعثر الباحثة على دراسات تتعلق بأثر الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) في معالجة وتناول النصوص والمحتويات التعليمية على تنمية مهارات التفكير العليا بشكل محدد، إلا أنه تم استعراض دراسات تناولت تنمية مهارات التفكير العليا من خلال برامج واستراتيجيات مقترحة (عيسى، 1995؛ فيشر 1999 ؛ وبستر وآمون، 1999؛ رابيرن وفان، 2000؛ ميشيل،2001 ؛ موسى ، 2002 ؛ لوري، 2004).

وقد أفادت الباحثة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المجال من خلال الوقوف على الجوانب النظرية للمشكلة ومتغيراتها، ومعرفة الأبعاد والجوانب المتعلقة بها.

4 _ الدراسات التي تناولت الأداء اللغوي التحريري.

أجرى أحمد (1984) دراسة حول أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. وكان هدفها معرفة أهمية التعبير الوظيفي وحصر المواقف الوظيفية والأنشطة اللغوية في المجتمع المصري، وتعّرف الطريقة الصحيحة في تعليم التعبير، ثم المقارنة بين أثر الطريقة الوظيفية والطريقة التقليدية.وقد أعد الباحث استبانة وزعها على (130) موجهًا وموجهه من موجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في القاهرة بهدف حصر المواقف الوظيفية ومجالات النشاط اللغوي الشائعة إضافة إلى الإجابة عن بعض القضايا في مجال التعبير كتصحيحه وطرائق تدريسه ،وتزويد الطلاب بعبارات وأساليب نموذجية ،وغير ذلك. وتم تدريس ثمانية موضوعات بطريقة المواقف الوظيفية شفويًا ثم تحريريًا للمجموعة التجريبية، وثمانية موضوعات أخرى بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، ثم طبق موضوع واحد على المجموعتين كاختبار بعدي سبقه تطبيق موضوع واحد على المجموعتين كاختبار قبلي. وانتهت الدراسة إلى تحديد مجموعة المواقف الوظيفية، ومجالات النشاط اللغوي التي تشيع في البيئة المصرية ،وتم تقسيمها الى أربعة محاور هي: مواقف التعبير التحريري ، ومواقف التعبير الشفوي ، ومشكلات اجتماعية ، ومواقف مختلفة. كما دلت النتائج على وجود فروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث انخفضت الأخطاء الإملائية والنحوية في مجموعة المواقف الوظيفية لديها بمعدل أكبر من زميلاتهن طالبات مجموعة الموضوعات التقليدية في المجموعة الضابطة.

وأجرى يوسف (1987) دراسة بعنوان " تنمية بعض مهارات التعبير التحريري الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". هدفت الدراسة تنمية بعض مهـارات التعبيـر التحريـري الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الاول الثانوي من خلال بعض مجالاته ، وإلى اختبار فعاليـة التدريب " أسلوبًا مقترحًا " في تعليم مهارات التعبير التحريري الوظيفي . وقـد قـام البحـث بتدريس المهارات المختارة باستخدام طريقة التدريب الموجه لعينة البحث وهي عبارة عن فصل دراسي يضم سبعة وعشرين طالبًا وتسع طالبات، من طلبة الصف الأول الثـانوي بمحافظـة الشرقية. وقام الباحث بقياس نمو تلك المهارات من خلال اختبار معد لهذا الغرض . وكـشفت نتائج الدراسة عن اشتمال مجالات التعبير التحريري الوظيفي على ثلاثة وعشرين مجالاً، جاء في مقدمتها : كتابة التلخيص، وكتابة الرسائل بأنواعها المختلفة، والكتابة في الأحداث الجارية ، وكشفت أيضًا عن تنوّع مهارات التعبير التحريري الوظيفي لتشمل : مهارات الشكل، والخـط، والفكرة، والأسلوب، والفقرة، والجملة، والكلمة. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فـروق بـين متوسط درجات الطلبة – عينة البحث – بالنسبة لمهارات التعبير التحريري لـصالح التطبيـق البعدي ، مما يدل على فعالية الدراسة ، وكذلك أثبتت الدراسة أن الطالبات قـد تفـوقن علـى الطلاب في المهارات المكتسبة حيث بلغت النسبة المئوية لهن (86%) في حين بلغت للطـلاب (81,3%).

وأجرت صالح (1994) دراسة هدفت تقصي أثـر الأنشطة اللغوية على تنمية بعـض المهارات الكتابية لـدى طلاب الصف الأول الثانوي. وقـد حددت الباحثة مهارات كتابية لازمة لطلاب الصف الأول الثانوي بحيث تم تصميم برنامج نشاط مقترح لتنمية هذه المهارات. وأثبتت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسـطي درجـات طـلاب المجموعـة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبيـة ، كمـا أشـارت

النتائج إلى أن المهارات الكتابية تفاوتت في النمو ، فقد كانت مهارة اكتمال أركان الجملة هي أكثر المهارات نمواً، تليها مهارة استخدام علامات الترقيم ، تليها مهارة استخدام أدوات الربط ، تليها مهارة إتباع نظام الفقرة .

وأجرت الخوالدة (2001) دراسة هدفت قياس فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، في عمان- مقارنة بالطريقة العادية في تدريس التعبير الكتابي، ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت الباحثة برنامجًا تعليميًا لتدريس التعبير الكتابي يستند إلى نموذج مراحل عمليات الكتابة. وتكونت عينة الدراسة من (156) طالبًا وطالبة موزعين في أربع شعب دراسية. وطورت الباحثة اختبار للتعبير الكتابي اشتمل على ثلاثة موضوعات، كلّف الطلبة بالكتابة في واحد منها، كما طورت الباحثة قائمة بمهارات التعبير الكتابي لاعتمداها مقياسًا في تصحيح اختبار التعبير الكتابي. أظهرت نتائج الدراسة أن تدريس التعبير الكتابي باستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة كان ذا أثر مقارنة بالتدريس العادي، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى الجنس.

وقام الحداد (2005) بدراسة هدفت قياس درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي (التخطيط، والتأليف، والمراجعة)، في كتاباتهم، كما هدفت أيضًا دراسة أثر متغير الجنس في درجة استخدام هؤلاء الطلبة لعمليات التعبير الكتابي. وتحقيقًا لهدف الدراسة؛ صممت أداة (استبانة) مكونة من اثنتين وعشرين فقرة، وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (403) طلاب منهم (191) طالبًا و(212) طالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية. وأظهرت نتائج الدراسة، أن طلبة العينة لا يوظفون عمليات

التعبير الكتابي في كتاباتهم بدرجة مرتفعة، على حسب أداة الدراسة، وأن هؤلاء الطلبة يستخدمون عمليات التخطيط، والتأليف، والمراجعة بدرجة متوسطة. وقد أظهرت النتائج أيضًا، أن طلاب العينة يتفوقون على طالباتها في درجة استخدامهم لعمليتي التخطيط والتأليف، والعمليات مجتمعة.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الأداء اللغوي التحريري.

من خلال مراجعة الأدب السابق كان هناك إشارة في معظم الدراسات الى ضرورة الاهتمام بمهارات الأداء اللغوي التحريري وضرورة امتلاكها وتعلمها من قبل الطلبة. كما أشارت إلى أن البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس أثبتت فعاليتها في تعليم المهارات اللازمة للأداء اللغوي التحريري، واكدت على ضرورة استخدام هذه البرامج لتحسين مستوى الأداء اللغوي التحريري. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية باختلاف نوع الاستراتيجية المتبعة في تحسين الأداء اللغوي التحريري.

وبهذا تأتي الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة وقد تصنف ضمن الدراسات الحديثة التي تناولت الموضوع ، إذ إنه – في حدود علم الباحثة – لم يتم العثور على دراسة مماثلة تناولت جميع المتغيرات وخاصة ما يتعلق بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة (التكاملية والوظيفية والمهارية) مجتمعة ، وكذلك فيما يتعلق بوسائل معالجة النصوص (الأسئلة والنشاطات والتدريبات) مجتمعة أيضًا. وتقصي الأثر المترتب على استخدام الأنموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية الأداء اللغوي التحريري. وبذلك تسهم هذه الدراسة في إثراء الدراسات الأخرى وستكون خطوة على طريق البحث لدراسات مماثلة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا لإجراءات اختيار عينة الدراسة، ووصفًا لأدواتها وطرق إعدادها وكيفية التحقّق من صدقها وثباتها، ويوضّح الفصل أيضًا إجراءات الدراسة ومتغيراتها، وتصميمها، والمعالجات الإحصائية التي اتّبعت في تحليل البيانات، واستخراج النتائج.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من مدرستين حكوميتين تابعتين لمديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى: مدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للبنات، ومدرسة الوليد بن عبد الملك الثانوية للبنين، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب، اثنتين للذكور، واثنتين للإناث، وتم توزيعها عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطتين، ومجموعتين تجريبيتين والجدول (1) يبين توزيع العينة بحسب المجموعة والجنس.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس

الجنس / المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
الضابطة	32	45	77
التجريبية	33	45	78
المجموع	65	90	155

تكونت المجموعة التجريبية من (78) طالبًا وطالبة أما الضابطة فتكونت من (77) طالبًا وطالبة، بمجموع (155) طالبًا وطالبة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام الآتي :

أولاً : اختبار مهارات التفكير العليا (قبلي / بعدي) : يهدف الاختبار إلى قيـــاس أثـــر أنموذج معالجة النصوص الأدبية في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى. وفي ضوء ذلك جرى إعداد اختبار مهارات التفكير العليا وفق الخطوات الأتية :

- الاطلاع على تصنيفات مختلفة لمهارات التفكير العليا.
- اعتماد تصنيف بلوم لما يتصف به هذا التصنيف من شمولية ووضوح، فقــد قــسم بلـــوم (1985) مهارات التفكير إلى مستويين :
  - المهارات العقلية الدنيا : وتشمل مستويات المعرفة والفهم والتطبيق.
  - المهارات العقلية العليا : وتشمل مستويات (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد اكتفت الدراسة الحالية بالمهارات العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم).
- وضع مؤشرات سلوكية لكل مهارة من المهارات الثلاث (التحليل، والتركيب، والتقـــويم)، وقد تم اعتماد هذه المؤشرات لقياس أداء الطلبة على اختبار مهارات التفكيـــر العليـــا بعـــد عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين الملحق (7) والملحق (8).
- صياغة فقرات اختبار مهارات التفكير العليا وفق المؤشرات الـــسلوكية لكـــل مهـــارة تـــم اعتمادها بشكل نهائي بعد إجراء عملية التحكيم ملحق(9) وقد بلغت فقرات الاختبار (24) فقرة تم اعطاء كل فقرة وزن محدد من العلامة الكلية البالغة (100)علامة، ملحق(3).

صدق اختبار مهارات التفكير العليا

للتحقق من صدق الاختبار الذي يهدف إلى قياس مدى تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (افراد الدراسة)، فقد جرى عرض الاختبار بصورتة الأولية على مجموعة من المحكمين ملحق (12) من ذوي الاختصاص في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وفي اللغة العربية وأدابها. وعدد من مشرفي اللغة العربية ومدرسي اللغة العربية. وطلب إليهم إبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة الأسئلة لمستوى الصف العاشر الأساسي، ومدى تمثل الأسئلة لمهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) ومؤشراتها السلوكية التي تعنى بها الدراسة الحالية، وسلامة البناء اللغوي للأسئلة. كما طلب إليهم إجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة أي سؤال يرونه مناسبًا من أسئلة الاختبار البالغ عددها (27) سؤالاً وأيضًا إبداء الرأي حول مناسبة توزيع العلامات لصالح كل سؤال. وفي ضوء ملاحظاتهم جري تعديل على بعض الأسئلة وتم حـــذف ثلاثة أســـئلة تحمل الأرقام (10 ، 18 ، 23) ملحق (13)، والإبقاء على (24) سؤالاً. ملحق (3) يوضح الاختبار في صورته النهائية.

ثبات اختبار مهارت التفكير العليا

جرى التحقق من ثبات اختبار مهارات التفكير العليا بوساطة معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا " Cronbach s Alpha " وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) طالبًا وطالبة بواقع شعبتين من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرستي الوليد بن عبدالملك الثانوية للذكور، ومدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للإناث من خارج عينة الدراسة، وكان قد تم تدريسهم المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وبلغت قيمة الثبات (92ر4) وهو معامل ثبات مرتفع لأغراض الدراسة الحالية.

كما جرى تحليل لفقرات الاختبار البالغ عددها (24) فقرة بحساب درجة الصعوبة، ودرجة التمييز لكل فقرة وتراوحت درجات التمييز بين (0,20) و (0,70). أما درجات الصعوبة فقد تراوحت ما بين (0,21) و (0,70) ملحق (14). وبهذا تم التأكد من ملاءمة الاختبار وعَدّهِ مقياسًا لمهارات التفكير العليا لمستوى الصف العاشر الأساسي.

ثانيًا : اختبار الأداء اللغوي التحريري : ويهدف الاختبار إلى قياس أثر أنموذج معالجة النصوص الأدبية في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى. وقد تم اختيار موضوعين للأداء اللغوي التحريري ليكونا بمثابة اختبارين لمستوى الصف العاشر الأساسي أحدهما قبلي والآخر بعدي وقد دار موضوع الاختبار القبلي حول " حوادث السير " ملحق (5) أما الاختبار البعدي فكان حول " كيف تكون صديقًا للبيئة ؟ " ملحق (6). وقد تم تطوير معيار لتقويم موضوعي الأداء اللغوي التحريري القبلي والبعدي وذلك بعد الأطلاع على الأدب السابق من الدراسات العربية والأجنبية وقد تمحور هذا المعيار حول ثلاثة مجالات هي :

_ مجال التنظيم " الشكل ".

_ مجال الأسلوب " المهارات اللغوية ".

_ مجال المضمون " الأفكار ".

وقد تضمن كل مجال مجموعة من المعايير الفرعية قدر جزء لكل واحد منها من العلامة الكلية البالغة (100) علامة ملحق (10) و ملحق (11).

صدق اختبار الأداء اللغوي التحريري

أما اختبار الأداء اللغوي التحريري والذي يهدف قياس مدى تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (افراد الدراسة)، فقد تم عرض ستة موضوعات

مختلفة هي : التدخين، وحوادث السير، وأثر الانترنت، كيف تكون صديق للبيئة؟ ودور المرأة في المجتمع، والسياحة في الأردن، على مجموعة من المحكمين، ملحق (12)، من ذوي الاختصاص في مناهج وطرائق تريس اللغة العربية، ومدرسي اللغة العربية، وطلب إليهم إبداء أرائهم حول مناسبة الموضوعات لمستوى طلبة الصف العاشر الأساسي، ومدى ملاءمة موضوعاتها للمشكلات اليومية لحياة الطلبة. وطلب إليهم اختيار موضوعين فقط ليمثلا اختبارين للأداء اللغوي التحريري (قبلي وبعدي) وقد وقع الاختيار على " حوادث السير " موضوعًا للاختبار القبلي، " وكيف تكون صديقًا للبيئة ؟ " موضوعًا للاختبار البعدي.

ثبات تصحيح اختبار الأداء اللغوي التحريري

أما التحقق من ثبات تصحيح اختبار الأداء اللغوي التحريري فقد تم بتكرار تصحيح اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي والبعدي من قبل الباحثة ومن متخصصة في مجال المناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، وفق معيار التقويم المُعد من الباحثة ملحق (11). بحيث تم رصد علامتين لكل طالب / طالبة على الاختبار القبلي ومثلها على الاختبار البعدي، وتم اخذ المتوسط الحسابي لهما والخروج بعلامة واحدة للاختبار القبلي وأخرى للاختبار البعدي لكل طالب / طالبة .

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ المجموعتين: الضابطة والتجريبية قبل بـــدء تطبيـــق أنمـــوذج معالجـــة النصوص الأدبية، قامت الباحثة بإجراء اختبارين قبليين على عينة الدراسة كالآتي:

1- **تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا :** ملحق (3) على عينة الدراسة في اليوم نفسه ، وضمن ظروف مشابهة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة. كما في الجدول (2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا القبلي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس

الطريقة	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الضابطة	ذكور	32	44.25	15.51
	إناث	45	48.89	15.80
	المجموع	77	46.96	15.75
التجريبية	ذكور	33	44.24	15.69
	إناث	45	62.76	10.60
	المجموع	78	54.92	15.85
المجموع الكلي	ذكور	65	44.25	15.48
	إناث	90	55.82	15.08
	المجموع	155	50.97	16.25

يظهر الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا القبلي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأعلى في المجموع الكلي لأختبار مهارات التفكير العليا إذ بلغ (54.92)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

هو الأدنى إذ بلغ (46.96)، وكان المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث الأعلى إذ بلغ (55.82)، والذكور الأدنى (44.25)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تـم تطبيق تحليل التباين الثنائي (ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الـذي يوضحه الجـدول (3).

الجدول (3)

تحليل التباين الثنائي لأداء مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الطريقة	1812.066	1	1812.066	8.753	0.004
الجنس	5056.876	1	5056.876	24.428	0.000
تفاعل الطريقة والجنس	1816.03	1	1816.03	8.773	0.004
الخطأ	31258.82	151	207.012		
المجموع الكلي	40642.84	154			

يشير الجـدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا القبلي، تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس وللتفاعل بين الطريقة والجنس، إذ كانت قيم (ف) المحسوبة ذات دلالة إحصائية،

وهذا يدل على عدم تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالتجربة في اختبار مهارات التفكير العليا الأمر الذي يتطلب استخدام معالجة إحصائية لإزالة الفروق.

2_ **تطبيق اختبار الأداء اللغوي التحريري** : ملحق (5) على عينة الدراسة في مدة زمنية متقاربة، وضمن ظروف مشابهة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة كما في جدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس

الطريقة	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الضابطة	ذكور	32	78.59	9.08
	إناث	45	73.58	18.10
	المجموع	77	75.66	15.15
التجريبية	ذكور	33	76.52	17.15
	إناث	45	79.09	7.02
	المجموع	78	78.00	12.33
المجموع الكلي	ذكور	65	77.54	13.72
	إناث	90	76.33	13.93
	المجموع	155	76.84	13.81

يظهر الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأعلى في المجموع الكلي لاختبار

الأداء اللغوي التحريري إذ بلغ (78.00)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الأدنى إذ بلغ (75.66)، وكان المتوسط للذكور هو الأعلى إذ بلغ (77.54)، والمتوسط الحسابي للإناث هو الأدنى إذ بلغ (76.33)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي(ANOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (5).

الجدول (5)

تحليل التباين الثنائي لأداء مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الطريقة	111.1549	1	111.1549	0.588	0.444
الجنس	56.27031	1	56.27031	0.298	0.586
تفاعل الطريقة والجنس	543.444	1	543.444	2.874	0.092
الخطأ	28552.58	151	189.09		
المجموع الكلي	29360.97	154			

يشير الجـــدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية α =0.05 بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي، تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس وللتفاعل بين الطريقة والجنس، إذ كانت قيم (ف) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالتجربة في الأداء اللغوي التحريري.

بناء أنموذج معالجة النصوص الأدبية

1_ الإطار الفلسفي للأنموذج

يُشير الأدب النظري إلى وجود أنواع متعددة من النماذج التعليمية التي تستند في مجملها إلى نظريات التعلم والتعليم، وذلك وفق اتجاهات سلوكية أو معرفية لخدمة العملية التعليمية التعلمية وإثرائها، ولمساعدة المعلم في تنفيذ الدروس، مع الأخذ بعين النظر خصائص الطلبة المعرفية والانفعالية والاجتماعية.

وتنوّع النماذج التعليمية مؤشرُ على أهميتها، فهي تتناول جوانب مهمة من طرائق وأساليب التعلم والتعليم يستخدمها المتعلّم في اكتساب المعلومات ومعالجتها بطرق مختلفة. هذا فيما يتعلق بالنماذج التعليمية عامة. أما فيما يتعلق بأنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح في هذه الدراسة، فقد تناول معالجة النصوص الأدبية وفق الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) وذلك من خلال وسائل معالجة تمثلت : بالأسئلة والتدريبات والنشاطات بهدف تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) وتنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وقد تم تمثيل هذا الأنموذج من خلال مخطط تنظيمي يبين أثر المتغير المستقل (الأنموذج) في المتغيرين التابعين (مهارات التفكير العليا، والأداء الغوي التحريري) مدار البحث في إطار أساليب المعالجة والاتجاهات الحديثة ملحق (23).

2 _ أهداف الأنموذج

يهدف هذا الأنموذج إلى :

_ تزويد معلمي اللغة العربية بمعلومات نظرية، وخبرات عملية إجرائية حول تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري من خلال النصوص الأدبية المقررة في منهاج اللغة العربية (مهارات الاتصال) لمستوى الصف العاشر الأساسي.

_ تعريف معلمي اللغة العربية بنمط جديد من المعالجات الخاصة بالنصوص الأدبية مرتكز على الاتجاهات الحديثة لتعلم اللغة العربية وتعليمها (التكاملية، والوظيفية، والمهارية).

_ مساعدة معلمي اللغة العربية وطلبتهم على تطوير وتحسين أدائهم في مواقف الدرس للوصول إلى انتاج لغة جديدة، وعدم الوقوف عند حفظ المعلومات فقط.

_ توفير تطبيقات لغوية تؤكد عمليات عقلية عليا متنوعة (تحليل، وتركيب، وتقويم) يستفيد منها معلمو اللغة العربية وطلبتهم.

_ تدعيم العلاقة الارتباطية التكاملية بين فنون اللغة التي تمثل مهارات الاتصال اللغوي (الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة). من خلال تصميم أسئلة وتدريبات ونشاطات خاصة بالنصوص الأدبية المقررة في منهاج الصف العاشر الأساسي.

_ تقديم مثيرات لغوية ممثلة في اسئلة وتدريبات ونشاطات تسهم بتوظيف المهارات اللغوية بانتقال اثر التعلم اللغوي من غرفة الصف إلى المواقف الحياتية للطلبة سواء أكانت رسمية أم غير رسمية.

3 _ مكونات الأنموذج :

يتكون أنموذج معالجة النصوص الأدبية من :

– مادة تعليمية ممثله في ثلاثة نصوص أدبية هي : الخلايا الجذعية، والسلط حاضرة البلقاء، وشهداء الانتفاضة ملحق (15) تم اختيارها من الكتاب المدرسي المقرر لمادة اللغة العربية

" مهارات الاتصال " لمستوى الصف العاشر الأساسي.

- نتاجات التعلم التي يتوقع من الطلبة تحقيقها بعد الانتهاء من دراسة النصوص الأدبية مدار هذه الدراسة.
- صناديق معلومات " Boxs " منها ما يتصدر النصوص ويتضمن معلومات أشبه بمقدمات لموضوعات النصوص الأدبية، ومنها ما يتضمن معلومات موجهه للطلبة لتناولها بشكل ذاتي لتخدم بعض الجوانب المهارية لديهم، وجاءت تحت مسمى " تعلم ذاتي ".
- الصور التوضيحية المرفقة بالنص والتي تهدف إلى تعزيز الفكرة الرئيسة للنص.
- وسائل لمعالجة النصوص الأدبية ممثلة في أسئلة وتدريبات ونشاطات، وقد تم تحكيمها من ذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية، وأساليب تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) ملحق (16).

4_ استراتيجيات الأنموذج

تم استخدام استراتيجية التدريس المباشر ملحق (21) لتعليم أفراد عينة الدراسة النصوص الأدبية المقررة في منهاج اللغة العربية " مهارات الاتصال " لمستوى الصف العاشر الأساسي وعمدت الباحثة إلى توحيد استراتيجية التدريس في كلتا المجموعتين بينما اختلفت طريقة معالجة النصوص ، فقد عُولجت النصوص الأدبية لدى المجموعة التجريبية بالأنموذج المقترح ، أما المجموعة الضابطة فقد عُولجت النصوص نفسها بطريقة الكتاب المدرسي.

5_ الوسائل التعليمية للأنموذج

نظراً لأهمية الوسائل التعليمية في المساعدة على تحقيق النتاجات التربوية المتوخاة من تنفيذ تجربة أنموذج معالجة النصوص الأدبية، فقد عمدت الباحثة إلى التنويع في الوسائل التعليمية المستخدمة مثل : أوراق العمل ملحق (24)، وجهاز الحاسوب، والمخططات التنظيمية ملحق (22)، والشفافيات التعليمية، واللوحات التعليمية التوضيحية، وجهاز العارض الرأسي، والسبورة والطباشير.

6_ أدوات تقويم الأنموذج

استخدمت الباحثة في تقويم أداء الطلبة على التكاملية والوظيفية والمهارية الأدوات الآتية:

1- قائمة الرصد "الشطب": وهي قائمة من الأفعال والسلوكات التي يرصدها المعلم، أثناء تنفيذ الطالب للمهارات والمهمّات التعليمية، ويقوم المعلم برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد التقديرين من الأزواج الآتية: صح أو خطأ نعم أو لا، موافق أو غير موافق، مرضٍ أو غير مرضٍ، غالبًا أو نادراً ملحق (18) وملحق (20).

2- سلم التقدير: وهو قائمة من الأفعال والسلوكات التي يقدرها المعلم، أو الطالب أثناء قيامه بأداء مهمة تعليمية تتكون من مجموعة مهارات، ويقابل كل فقرة منها تدريج يعبر عن مستوى أداء الطالب في هذه المهارة الجزئية، فيقوم المعلم برصد الاستجابات على فقراتها، من خلال اختيار أحد مستويات التدريج الذي يقابل كل فقرة فيها ملحق (17).

3- بطاقة سجل وصف سير التعلّم: وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبارات حول أشياء قرأها، أو شاهدها أو خبرات مر بها في حياته، حيث يسمح له بالتعبير عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه بحرية، ملحق (19).

4- التقويم الختامي: وتمثل في تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا لأغراض التشخيص، وإعادة الاختبار بعد الانتهاء من فترة التجريب (التطبيق) لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ في مهارات التفكير العليا. وفي تطبيق اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي والبعدي لمعرفة مدى التقدم الذي وصل إليه أفراد عينة الدراسة، وهو ما يقيس مدى فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية.

اجراءات الدراسة

جرى تنفيذ هذه الدراسة وفق الخطوات الأتية :

1_ **الاطلاع على الأدب النظري التربوي**، والدراسات السابقة الأجنبية والعربية التي تناولت الأتجاهات الحديثة في تعليم اللغة (التكاملية ، والوظيفية ، والمهارية) وكذلك الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير العليا وتنمية الأداء اللغوي التحريري بصورة عامة ؛ بهدف الإفادة من تجارب الباحثين في بناء أنموذج معالجة النصوص الأدبية الذي يمثل المتغيير المستقل في هذه الدراسة.

2_ تحديد النصوص الأدبية من كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي وتحديد وسائل معالجة هذه النصوص بالأسئلة ، والتدريبات ، والنشاطات اللغوية. وكذلك تحديد وسائل التقويم المقترحة.

3_ الحصول على الموافقات من الجهات المعنية بشأن تطبيق الدراسة على عينة طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى ملحق (1) ، وتم أخذ الأذن بالموافقة على تطبيق الدراسة في مدرسة الوليد بن عبدالملك الثانوية للبنين ، ومدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للبنات ملحق (2).

4_ اختيار أربع شعب من مدرستين في مدينة الزرقاء (مدرسة الوليد بن عبدالملك الثانوية للبنين، ومدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للبنات) وقد اختيرت المدرستان بطريقة قصدية، لما تتمتعان به من ظروف جغرافية وبيئية وتعليمية مماثلة. وقد تم توزيع الشعب المختارة على مجموعتين بطريقة عشوائية (القرعة) شعبة من مدرسة الذكور، وأخرى من مدرسة الإناث مجموعة تجريبية ، وشعبة من مدرسة الذكور ، وأخرى من مدرسة الإناث كمجموعة ضابطة.

5_ لقاء مدير مدرسة الوليد بن عبدالملك ، ومديرة مدرسة سكينة بنت الحسين لتوضيح الهدف العام من الدراسة ، ولغاية الحصول على التسهيلات الضرورية لتطبيق الدراسة.

6_ لقاء معلم / معلمة اللغة العربية لمستوى الصف العاشر الأساسي في المدرستين ، حيث تم أطلاعهما على أهداف الدراسة ، وكيفية تطبيق أنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح في هذه الدراسة على طلبة المجموعة التجريبية ذكور / إناث ، واطلاعهما على آليات التقويم والمتابعة المعتمدة في التجربة ، وقد زودت الباحثة المعلم / المعلمة مذكرات دراسية للنصوص الأدبية الثلاثة المعتمدة في الدراسة وكذلك تزويد طلبة المجموعة التجريبية ذكور/ إناث بنسخ مماثلة.

7_ إعداد نموذج الاختبار التحصيلي " اختبار مهارات لتفكير العليا " لقياس مستوى أداء الطلبة " عينة الدراسة " في مهارات التفكير العليا التي أرتكز عليها أنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح في هذه الدراسة ملحق (3).

8_ تجريب اختبار مهارات التفكير العليا على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن غير عينة الدراسة، للتحقق من ثبات الاختبار ووضوح تعليماتة وفقراتة وذلك يوم الخميس الموافق 6 /3 /2008 .

9_ تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا القبلي على أفراد عينة الدراسة : التجريبية والـضابطة للتأكد من تكافؤ طلبة المجموعتين، ثم تصحيح أوراق الأختبار ورصد علاماته.

10_ تطبيق اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي بعنوان " حوادث السير " ملحق (5) على أفراد عينة الدراسة : التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ طلبة المجموعتين ، ثم تـصحيح أوراق الاختبار ورصد علاماته.

11_ تنفيذ أنموذج معالجة النصوص الأدبية وما تضمنه من أسئلة وتدريبات ونشاطات علـى طلبة المجموعة التجريبية ذكور / إناث في حين درست المجموعة الضابطة ذكور / إنـاث بالطريقة الإعتيادية.

12_ تابعت الباحثة تنفيذ التجربة من خلال التواصل المستمر مع معلم / معلمة اللغة العربيـة المعنيين بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة ، ومن خلال حضور بعض الحـصص الصفية بشكل دوري.

13_ بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة خضع أفراد عينة الدراسة من المجمـوعتين : التجريبيـة والضابطة لاختبار مهارات التفكير العليا واختبار الأداء اللغوي التحريري بعنوان " كيـف تكون صديقًا للبيئة " ملحق (6) وجرى تصحيح أوراق الاختبارين البعديين وتـم رصـد علاماتهما.

14_ تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها في جداول خاصة بهدف تحليلها واستخلاص نتائج الدراسة وتوصياتها.

تطبيق أنموذج معالجة النصوص الأدبية

تطلب تنفيذ التجربة (20) حصة صفية موزعة على عشرة أسابيع، بواقع حصتين أسبوعيًا، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2007 / 2008. والجدول (6) يبين المدة الزمنية التي نفذت فيها الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول (6)

المدة الزمنية التي نفذت فيها إجراءات الدراسة على أفراد العينة : التجريبية والضابطة

المجموعة	طريقة المعالجة	اختبار مهارات التفكير العليا / القبلي	اختبار الأداء اللغوي التحريري / القبلي	المدة الزمنية	اختبار مهارات التفكير العليا / البعدي	اختبار الأداء اللغوي التحريري / البعدي
التجريبية	أنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح	12/ 3/ 2008	13/ 3 / 2008	16/ 3/ 2008 إلى 22/ 5/ 2008	25/5/ 2008	26/5/ 2008
الضابطة	الطريقة الاعتيادية في معالجة النصوص الأدبية	12/3/ 2008	13/3/ 2008	16/ 3 /2008 إلى 22 / 5 / 2008	25/5/ 2008	26/5/ 2008

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، لأنه المنهج الأنسب لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة

انطلاقًا من أسئلة الدراسة فإن الدراسة تناولت المتغيرات الآتية:

أ- المتغير المستقل: طريقة معالجة النصوص الأدبية، وله مستويان:

1- طريقة المعالجة بالأنموذج.

2- طريقة المعالجة الاعتيادية.

ب- المتغيران التابعان:

1_ مهارات التفكير العليا.

2_ الأداء اللغوي التحريري.

ج- المتغير المعدل: متغير الجنس (ذكور، إناث).

تصميم الدراسة

بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها تم اختيار تصميم الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين: تجريبية وضابطة، ويمكن تمثيل تصميم الدراسة بالرموز على النحو الآتي:

E G	O_1	O_2	X	O_1	O_3
C G	O_1	O_2		O_1	O_3

حيث ترمز:

E G- المجموعة التجريبية.

C G - المجموعة الضابطة.

X – المعالجة بطريقة الأنموذج.

O_1 – الأداء على اختبار مهارات التفكير العليا القبلي / البعدي .

O_2– الأداء على اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي.

O_3– الأداء على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي.

ويظهر الشكل (1) مخطط تصميم الدراسة على النحو الآتي:

الشكل (1)

مخطط تصميم الدراسة

الجنس	**مجموعة تجريبية**		**مجموعة ضابطة**	
	اختبار مهارات تفكير قبلي	اختبار مهارات تفكير بعدي	اختبار مهارات تفكير قبلي	اختبار مهارات تفكير بعدي
	اختبار أداء لغوي تحريري قبلي	اختبار أداء لغوي تحريري بعدي	اختبار أداء لغوي تحريري قبلي	اختبار أداء لغوي تحريري بعدي
ذكور				
إناث				

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. تحليل التباين الثنائي (TOW WAY ANOVA) .
2. تحليل التباين الثنائي المصاحب "المشترك" (TOW WAY ANCOVA). وذلك للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية بعد خصم تأثير العلامات القبلية.

الفصـــل الرابـــع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة، التي هدفت إلى معرفة أثر أنموذج معالجة النصوص الأدبيـــة في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري وفـــق الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية). وذلك من خلال الإجابة عن الاسئلة الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول : ما مكونات أنموذج معالجة النـــصوص الأدبيـــــة وفـــق الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) ؟

يتكون أنموذج معالجة النصوص الأدبية من :

- مادة تعليمية ممثلة في ثلاثة نصوص أدبية مختارة من الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية " مهارات الاتصال " لمستوى الصف العاشر الأساسي وهي : الخلايـــا الجذعيـــة ، والـــسلط حاضرة البلقاء ، وشهداء الانتفاضة.
- نتاجات التعلم التي يتوقع من الطلبة تحقيقها بعد الانتهاء من دراسة النصوص الأدبية مدار هذه الدراسة.
- صناديق معلومات " Boxs " منها ما يتصدر النصوص ويتضمن معلومات أشبه بمقـــدمات لموضوعات النصوص الأدبية، ومنها ما يتضمن معلومات موجهه للطلبة لتناولهـــا بـــشكل ذاتي لتخدم بعض الجوانب المهارية لديهم وجاءت تحت مسمى " تعلم ذاتي ".
- الصور التوضيحية المرفقة بالنص والتي تهدف إلى تعزيز الفكرة الرئيسة للنص.
- وسائل **معالجة** لهذه النصوص الأدبية ممثلة في : أسئلة وتدريبات ونشاطات تـــم إعـــدادها وتصميمها في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة (التكاملية، والوظيفيـــة، والمهاريـــة) ملحق (15).

النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني والرابع

السؤال الثاني نص على : ما أثر الأنموذج في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

السؤال الرابع نص على : هل هناك تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية؟

للإجابة عن السؤالين، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (7) :

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس

الطريقة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	ذكور	32	45.69	15.25
	إناث	45	50.38	15.79
	المجموع	77	48.43	15.64
التجريبية	ذكور	33	50.00	16.16
	إناث	45	69.24	11.17
	المجموع	78	61.10	16.47
المجموع الكلي	ذكور	65	47.88	15.74
	إناث	90	59.81	16.58
	المجموع	155	54.81	17.23

يبين الجدول (7) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي تبعًا لمتغيري

الطريقة والجنس، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأعلى في المجموع الكلي لمهارات التفكير العليا إذ بلغ (61.10)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (48.43)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموع الكلي لمهارات التفكير العليا (59.81)، في حين كان المتوسط الحسابي للذكور (47.88)، ولتحديد فيما إذا كان الفرق بين متوسطات مجموعتي الدراسة تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (TOW WAY ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (8).

الجدول (8)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	31355.41	1	31355.41	7016.20	0.000
الطريقة	771.0342	1	771.0342	172.53	0.000
الجنس	4.530787	1	4.530787	1.01	0.316
تفاعل الطريقة والجنس	3.866296	1	3.866296	0.87	0.354
الخطأ	670.35	150	4.469		
الكلي	45712.19	154			

يشير الجدول (8) إلى أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس قد بلغت (172.53)، عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا

البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالأنموذج، وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التفكير العليا.

كما يبين الجدول (8) أن قيمة (ف) بالنسبة لتفاعل الطريقة والجنس قد بلغت (0.87)، عند مستوى دلالة (0.354)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي، تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على الآتي : لا توجد فروق دالة إحصائيًا (α =0.05) بين أداء المجموعة التجريبية (ذكور) وأداء المجموعة التجريبية (إناث) في اختبار مهارات التفكير العليا تُعزى إلى التفاعل بين أنموذج المعالجة مع الجنس.

ونظراً لوجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالأنموذج، وبين طلبة المجموعتين الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التفكير العليا. فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي ولمعرفة الفرق لصالح أي من مجموعتي الدراسة ، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي

الإستراتيجية	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	77	100	52.47	0.24
التجريبية	78		57.12	0.24
المجموع	155		54.79	0.17

يشير الجدول (109) إلى أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان الأعلى في المجموع الكلي لاختبار مهارات التفكير العليا إذ بلغ (57.12)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (52.47)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام أنموذج معالجة النصوص الأدبيـــة.

النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والخامس

السؤال الثالث نص على : ما أثر الأنموذج في الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

السؤال الخامس نص على : هل هناك تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية؟

للإجابة عن السؤالين، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس

الطريقة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	ذكور	32	78.97	9.07
	إناث	45	74.56	18.24
	المجموع	77	76.39	15.20
التجريبية	ذكور	33	78.64	16.67
	إناث	45	81.56	7.23
	المجموع	78	80.32	12.15
المجموع الكلي	ذكور	65	78.80	13.37
	إناث	90	78.06	14.24
	المجموع	155	78.37	13.84

يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأعلى في المجموع الكلي لاختبار الأداء اللغوي التحريري إذ بلغ (80.32)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (76.39)، كما بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموع الكلي للأداء اللغوي التحريري (78.80)، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث (78.06)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس ذات دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (TOW WAY ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (11)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	27806.57	1	27806.57	7114.62	0.000
الطريقة	101.1179	1	101.12	25.87	0.000
الجنس	7.902247	1	7.90	2.02	0.157
تفاعل الطريقة والجنس	0.229704	1	0.23	0.06	0.809
الخطأ	586.2553	150	3.91		
الكلي	29518.04	154			

يشير الجـــدول (11) أن قيمة (ف) بالنسبـــة لطريقة التدريس قد بلغت (25.87)، عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على الآتي : لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α =0.05) بين أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالأنموذج، وبين أداء طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي.

كما يشير الجــدول (11) أن قيمة (ف) بالنسبــة لتفاعل الطريقة والجنس قد بلغت (0.06)، عند مستوى دلالة (0.809)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي، تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على الآتي : لا توجد فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين أداء المجموعة التجريبية (ذكور) وأداء المجموعة التجريبية (إناث) في اختبار الأداء اللغوي التحريري تُعزى إلى التفاعل بين أنموذج المعالجة والجنس.

ونظراً لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي لمعرفة الفرق لصالح أي من مجموعتي الدراسة ، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي

الطريقة	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	77	100	77.55	0.23
التجريبية	78		79.18	0.22
المجموع	155		78.36	0.16

يشير الجدول (12) إلى أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان الأعلى في المجموع الكلي للأداء اللغوي التحريري البعدي إذ بلغ (79.18)، في حين بلغ المتوسط

الحسابي للمجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (77.55)، وهذ يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام أنموذج معالجة النصوص الأدبيـــة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ما فاعلية أنموذج معالجـــة النـــصوص الأدبيـــة المقترح باختلاف مهارة التفكير(التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلـــة الأساسية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير العليا الثلاث، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية غير المعّدلة لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا الثلاث البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	العلامة الكلية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التحليل	الضابطة	77	32	15.26	5.15
	التجريبية	78		19.14	5.35
	المجموع	155		17.21	5.58
التركيب	الضابطة	77	29	13.09	5.05
	التجريبية	78		16.65	5.41
	المجموع	155		14.88	5.52
التقويم	الضابطة	77	39	19.83	7.61
	التجريبية	78		25.28	6.15
	المجموع	155	100	22.57	7.42

يبين الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير العليا الثلاث، ولتحديد فيما إذا كان

الفرق بين متوسطي مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (TOW WAY ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (14).

الجدول (14)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
التحليل	الاختبار القبلي	3300.928	1	3300.928	546.961	0.000
	الطريقة	213.6283	1	213.6283	35.398	0.000
	الخطأ	917.3255	152	6.035036		
	الكلي	4801.974	154			
التركيب	الاختبار القبلي	3115.48	1	3115.48	438.257	0.000
	الطريقة	127.2583	1	127.2583	17.902	0.000
	الخطأ	1080.538	152	7.1088		
	الكلي	39025	155			
التقويم	الاختبار القبلي	5604.15	1	5604.15	497.434	0.000
	الطريقة	94.58508	1	94.58508	8.396	0.004
	الخطأ	1712.45	152	11.26612		
	الكلي	87455	155			

يظهر الجـــدول (14) أن قيمة (ف) بالنسبـــة لطريقة التدريس قد بلغت (35.398)، عند مستوى الدلالة (0.000)، لمهارة التحليل، و(17.902) عند مستوى الدلالة (0.000) لمهارة التركيب، و(8.396) عند مستوى الدلالة (0.004) لمهارة التقويم،مما يدل على وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا الثلاث البعدي ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على الآتي : لاتوجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) في مدى فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية باختلاف مهارة التفكير الثلاث (التحليل، والتركيب، والتقويم). ولمعرفة الفرق لصالح أي من المهارات الثلاث تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي، والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التحليل	الضابطة	77	32	16.02	0.28
	التجريبية	78		18.39	0.28
	المجموع	155		17.21	0.20
التركيب	الضابطة	77	29	13.955	0.307
	التجريبية	78		15.801	0.305
	المجموع	155		14.878	0.214
التقويم	الضابطة	77	39	21.75	0.39
	التجريبية	78		23.39	0.39
	المجموع	155	100	22.57	0.27

يشير الجدول (15) إلى أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان الأعلى في مهارات التفكير العليا الثلاث التحليل، والتركيب، والتقويم، وهذا يّدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام أنموذج معالجة النصوص الأدبيـــة في المهارات الثلاث.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية أنموذج مقترح لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وسوف يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، والتوصيات المقترحة على النحو الآتي :

أولاً : مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤالين الثاني والرابع :

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطي طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية (57.12) مقابل (52.47) للمجموعة الضابطة كما هو في جدول (10) وهذا يّدل على أن الفرق في الأداء لصالح المجموعة التجريبية. ويُعزى هذا الفرق إلى أنموذج المعالجة؛ إذ دُرست المجموعة التجريبية النصوص الأدبية بطريقة الأنموذج المرتكزة على الأتجاهات الحديثة (التكاملية ، والوظيفية ، والمهارية)، أما المجموعة الضابطة فقد درست النصوص الأدبية نفسها بالطريقة الاعتيادية. فقد تعرض الطلبة أثناء معالجتهم للنص الأدبي بطريقة الأنموذج إلى ممارسة عدة مهارات في آن واحد كالقراءة والمناقشة (التحدث) والكتابة والاستماع وكذلك ممارسة وتنفيذ نشاطات لغوية خارج غرفة الصف، من مثل كتابة التقارير وتوجيهه الدعوات لشخصيات اجتماعية، وتقمص أخرى. زيادة على القيام بمهمات تعليمية لغوية : عقلية وأدائية

ضمن معايير محددة، مما أسهم ذلك في إقدار طلبة المجموعة التجريبية على استدلال المعـاني الخفية لمضامين النصوص، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل، وكذلك تحديـد العلاقـات القائمة بين أفكار النص، والقدرة على إعادة صياغة الفقرات بقوالب لغويـة مختلفـة، وتـذوق الصور الفنية وإصدار الأحكام على معلومات وأفكار النصوص، مما رفع سوية أدائهـم علـى اختبار مهارات التفكير العليا بمستوياته الثلاثة (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد اتضح ذلك من خلال الأساليب التقويمية المتنوعة التي خضع لها طلبة المجموعة التجريبية التي اعتمـدت على استراتيجية الملاحظة، بالاضافة إلى إخضاعهم لاختبارات قبلية وبعدية لقياس مدى تقدمهم في مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم). وترى الباحثة أن التوصل إلى هـذه النتيجة يرجع إلى اشتمال المعالجة على اسئلة وتدريبات ونشاطات، أتصفت بـالجودة وبحُـسن التنظيم، والإعداد الجيد المرتكز على الأسس العلمية من حيث الأهداف والمحتوى. مما كان لـه الأثر الإيجابي على الطلبة زيادة على ميلهم إلى ما هو جديد ومختلف من أساليب المعالجة. كما ويعود سبب إقبال الطلبة على طريقة الأنموذج إلى تخطيها الطريقة النمطية فـي تنفيـذ دروس النصوص الأدبية، مما أثار دافعيتهم نحوها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من البحوث والدراسات التي أكدت وجود أثر إيجـابي للنماذج التعليمية المقترحة (في تعليم اللغة وتعلمها) فـي تحـسين أداء طلبـة المجموعـات التجريبية على الاختبارات التحصيلية ورفع سويتهم في مهارات التفكير المختلفة وفي قـدرتهم على حل المشكلات، وإصدار الأحكام، وتذوق جمالية النصوص الأدبية، مثل دراسـة ميـشيل (Michael ، 2001) التي اعتمدت استراتيجية تعليمية قائمة على مراحل خمس (المـسح، والسؤال، والقراءة، والإعادة، والمراجعة) والتي هدفت إلى تنمية قدرات التفكير العليا من خلال تدريس المجموعة التجريبية مجموعة من النصوص الأدبية المتضمنة مقـدمات، وملخـصات،

ومشروحات وأهداف دراسية محددة. زيادة على تنمية قدرة الطلبة على الكتابة بشكل عام. وهذا يتفق إلى حد كبير مع الأنموذج المقترح في الدراسة الحالية خاصة وإن نتائج كلتا الدراستين اثبتت فعالية الأنموذج التعليمي المقترح. رغم عدم اعتماد دراسة ميشيل (Michael) الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) لكنها اتفقت مع الدراسة الحالية في استنادها إلى النصوص الأدبية لتنمية مهارات التفكير العليا.

أما دراسة مديت (Medit ,1992) فقد تبنت الاتجاه التكاملي والاتجاه الوظيفي لتطوير وتحسين مهارات التفكير المتقدمة من خلال برنامج مقترح يتضمن مجموعة من النشاطات والعمليات العقلية والأدائية مما كان له الأثر الإيجابي في إقدار الطلبة على توليد أفكار جديدة وإنشاء توقعات وكذلك التنوع في اتباع استراتيجيات مختلفة للتعبير عن هذه الافكار بفاعلية وهذا يتفق مع الدراسة الحالية خاصة أن دراسة مديت (Medit) تبنت الاتجاه التكاملي والوظيفي رغم إغفالها للنصوص الأدبية.

واتفقت دراسة لوري (2004) مع الدراسة الحالية في تناولها لمهارات التفكير العليا الثلاث (التحليل، والتركيب، والتقويم) رغم اختلاف البرنامج التعليمي المتبع في تنمية تلك المهارات فقد ارتكزت دراسة لوري على استراتيجيات تابا في حين اعتمدت الدراسة الحالية برنامج مقترح مستند في مكوناته على الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) وأثبتت نتائج الدراستين فعالية البرامج المقترحة في تنمية مهارات التفكير العليا.

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جاموس(1992) ومور (More,2003) ودراسة رابيرن وفان (Raburn & Van , 2000) وكاورتني (Courtney,2001) ومانان (Mnan, 2003) وكرستينا (Christian,2004).

كما وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الأسس والمبادئ والأراء التربوية المتبناه من الكثير من الباحثين أمثال ، استيتية (1999) ونصر (2003) وسّي و وني (Sui & Wany , 2005).

مما يشجع على إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول بناء نماذج تعليمية تستهدف تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة بمستويات مختلفة، وبمتغيرات جديدة غير تلك المعتمدة في الدراسة الحالية.

أما ما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (TOW WAY ANCOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة والتي تؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبار مهارات التفكير العليا، ويُعزى السبب في ذلك إلى أن إقبال الطلبة على طريقة الأنموذج كان بالدرجة نفسها والحماس نفسه تقريبًا. وقد يرجع هذا التقارب إلى التشابه في قدرات الطلبة (ذكور وإناث) العقلية ومستوى الذكاء العام، وكذلك تشابه الظروف الحياتية والاقتصادية والتنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين خاصة وأن عينة الدراسة أُختيرت قصداً من مدارس حكومية تنتمي للبقعة الجغرافية نفسها والتي تتبع مديرية تربية وتعليم منطقة الزرقاء الأولى. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة وبستر وأمون (Webster& Ammon,1994) وإركسون (Eriksson,2000) وميشيل (Michael,2001)، فقد أظهر كلا الجنسين تقدمًا متماثلاً تقريبًا في مهارات التفكير بعد إخضاعهم لبرامج ونماذج تعليمية مختلفة مما يعزز النتيجة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

مناقشة نتائج السؤالين الثالث والخامس :

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على اختيار الأداء اللغوي التحريري البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (79.18) في حين بلغ (77.55) للمجموعة الضابطة. وقد يعُزى هذا الفرق إلى أنموذج معالجة النصوص الأدبية الذي ركز على ممارسة النشاطات والتدريبات الكتابية في جميع أنماط المعالجة. فقد كُلف الطلبة بمهمات كتابية من خلال معالجتهم للنص تكامليًا ووظيفيًا ومهاريًا، مما مكنهم من كتابة الدعوات والتقارير والكلمات والقصص القصيرة. كما أن تركيز أنموذج المعالجة على تكليف الطلبة بإبداء الرأي وتقمص الشخصيات وإبراز التصوير الفني لجماليات النص أتاح لهم فرصة الكتابة بشكل مستمر ومنظم في حين لم تتح الفرصة نفسها لطلبة المجموعة الضابطة الأمر الذي يعتقد أنه قلل من تقدمها على المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي التحريري على الاختبار البعدي.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كلاين (Klein, 2004). التي أوصت باستخدام استراتيجية الأسئلة التي اثبتت قدرتها في تنمية مهارات التفكير وتنمية التعبير الكتابي لما أظهره طلبة المجموعة التجريبية من تقدم في كتاباتهم التي اتصفت بالعمق والتحليل والتصنيف والتسلسل.

كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة (2001) التي أثبتت فاعلية أنموذج مراحل عمليات الكتابة في تعليم مهارة التعبير الكتابي لطلبة الصف العاشر الأساسي. بعد أن طورت قائمة بمهارات التعبير الكتابي لاعتمادها مقياسًا في تصحيح اختبار التعبير الكتابي، في الوقت

الذي قامت به الدراسة الحالية بتطوير معيار لتقويم الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (أفراد الدراسة) بعد أن درسوا بطريقة أنموذج معالجة النصوص الأدبية.

أما ميركل (Markil'1998) فقد تبنت الاتجاه التكاملي والاتجاه الوظيفي لتنمية المهارات الكتابية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال بناء وحدة دراسية كاملت بين فنون اللغة الأربعة (الاستماع، والحديث، والكتابة، والقراءة) زيادة على مراعاة حاجات الطلبة في إطار المجتمع الذي يعيشون فيه. وذلك بعمل استبانة خاصة بهذا الغرض، ورغم توصل دراسة ميركل إلى نتائج إيجابية، إلا أنها اغفلت الاتجاه المهاري في تعليم اللغة وتعلمها مما يبرز الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

أما ما يتعلق بمتغير الجنس فأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي، تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة والتي تؤكد على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبار الأداء اللغوي التحريري .

ويُعزى ذلك لتوافر ظروف مشابهة لأفراد عينة الدراسة (ذكور وإناث) مما أظهر عدم وجود تفاعل بين طريقة الأنموذج للجنسين، وهذا يؤكد صلاحية طريقة الأنموذج للجنسين وبالكفاية نفسها، لذا من الممكن استخدام طريقة الأنموذج مع الجنسين وكذلك تعميم هذه النتيجة على مجتمعات إحصائية مشابهه لمجتمع الدراسة (ذكوراً وإناثًا) وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسة الخوالدة، (2001) و دراسة كلاين (Klein , 2004).

مناقشة نتائج السؤال السادس :

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـطات أداء مجمـوعتي الدراسة : التجريبية والضابطة على مهارات التفكير العليا البعدي الثلاث (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة والتي تؤكد على فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية باختلاف مهارة التفكير (التحليل، والتركيب، والتقويم) لـدى طلبـة المرحلـة الأساسية وباستخراج المتوسطات الحسابية المعدّلـة لأداء مجمـوعتي الدراسـة : التجريبيـة والضابطة على مهارات التفكير العليا البعدي تبين أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبيـة بمتوسط حسابي بلغ في مهارة التحليل (18.39) وفي مهارة التركيب (15.80) وفـي مهـارة التقويم (23.39)، أي أن المجموعة التجريبية أظهرت أفضلية في المهارات الـثلاث مجتمعـة ومنفردة أيضًا عنها في المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا البعـدي. وهـذه النتيجة تؤكد فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية بـاختلاف مهـارة التفكيـر (التحليـل، والتركيب، والتقويم). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج السؤال الثاني في هذه الدراسة من حيث إثبات فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية. أما عن أكثر المهارات تقدمًا لدى المجموعة التجريبية، فكان الفرق لصالح مهارة التقويم والتي بلغ متوسطها الحسابي (23.39) جدول (16).

ويُعزى ذلك إلى تركيز أنموذج معالجة النصوص وفي جميع النصوص التـي تناولهـا (الخلايا الجذعية، والسلط حاضرة البلقاء، وشهداء الانتفاضة) على مهارة التقويم من خـلال تكليف الطلبة بإبداء الرأي، وحل المشكلات، وإصدار أحكام على ما تتضمنه النـصوص مـن معلومات، وكذلك من خلال إثارة دافعية الطلبة، بابتكار كل جديـد مـن افكـار ورسـومات، وغيرهما من النشاطات العقلية والأدائية التي ترتقي إلى أعلى مستويات التفكير (التقويم).

ثانيًا : التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي :

* تضمين الأدلة المدرسية نماذج نظرية وتطبيقية لمعالجة النصوص الأدبية وفق الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) بهدف توجيه المعلمين لطرائق معالجة جديدة للابتعاد عن الطريقة الاعتيادية.
* إعداد معلّمي اللغة العربية وتأهيلهم وتطوير أدائهم في مجال أساليب تدريس اللغة للارتقاء بهم إلى رتبة المعلم (الباحث، والمرشد، والموجّه) للعملية التعليمية التعلمية.
* إعادة إجراء الدراسة الحالية مع زيادة المدة الزمنية وعدد النصوص الأدبية المعالجة على مجتمع دراسي أوسع.
* إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول معالجات متنوعة للنصوص الأدبية تصب في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري كونه الناتج النهائي لعملية التعلم اللغوي.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- آل الحسين ، زيد عبد المحسن (1994). فن صياغة الأسئلة. **الدراسات والبحوث التربوية،** بحث رقم (13) كلية التربية، مركز البحوث التربوية.
- – إبراهيم ، عبداللطيف فؤاد وأحمد، سعد مرسي (لات) . **المواد الأجتماعية وتدريسها الناجح** ، ط (5) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ابن خلدون ، عبد الرحمن (1978). **مقدمة ابن خلدون**، بيروت : دار القلم.
- أبو جاموس ، عبدالكريم (1992). **تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولة قطر**، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- أبو حطب ، فؤاد عبداللطيف، وعثمان، سيد أحمد (1978). **التفكير "دراسات نفسية"**. ط (2)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق، أمال مختار (1984). **علم النفس التربوي**. ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو رزق، ابتهال محمود (1999). **أثر برنامج مقترح لتنمية التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير، غير منشور، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.
- أبو شريخ، شاهر (2008). **استراتيجيات التدريس**. عمّان:المعتز للنشر والتوزيع.

- أبو الشيخ ، عطية إسماعيل (2002). **أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الصرف**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان – الأردن.
- أبو مشرف ، إلهام خليل (2007). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الأردن.
- أحمد ، سمير عبد الوهاب(1988). **المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية، وتقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوئها** ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة، جامعة المنصورة ، دمياط.
- أحمد ، سمير عبد الوهاب(1992). **تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المؤتمر العلمي الخامس، 1 .
- أحمد، محمد عبدالقادر (1984). **أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريري لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- إدريس ، محمد روبين(1992). **علاقة جنس المتعلم ومستوى تحصيله العلمي ومستوى معرفته القبلية، وطبيعة النص باستراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

- استيتية ، سمير، والحوري، آمه الرزاق، ونصر، حمدان (1995). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**. الأردن : وزارة التربية والتعليم.
- استيتية ، سمير شريف (1999). **علم اللغة التعليمي**. إربد : دار الأمل للنشر والتوزيع.
- أندرية ، جاك ديشين (1991). **إستيعاب النصوص وتأليفها**. ترجمة هيثم لمع، ط (1) ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- بيران ، دونالد (لات). **القراءة الوظيفية**. ترجمة محمد قدري لطفي، (1)، القاهرة : مكتبة مصر.
- بلوم ، بنجامين، وآخرون (1985). **تصنيف الأهداف التربوية**. ترجمة محمد الخوالدة، وصادق عودة، ط (1)، جدة : دار الشروق.
- بنجر ، أمنة أرشيد (2002). دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر تربوية. **رسالة الخليج العربي**، (82).
- التطاوي ، عبد الله، (لا ت). **القصيدة العباسية قضايا واتجاهات**، القاهرة : دار غريب.
- التل ، شادية، ومقدادي، محمد (1989). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. **المجلة التربوية**،6،(20).273- 285.
- الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر (لات) . **البيان والتبيين** ، ج (3) ، تحقيق حسن السندوبي ، القاهرة : المطبعة التجارية الكبرى .
- جاد، محمد لطفي (2005). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **العلوم التربوية**، (2)، 29 – 74.
- الجبالي ، سعد أحمد (1991). الأهداف السلوكية في مجال التدريب. **مجلة العربي للتدريب**، 4 ، (7)، 11- 36 .

- جروان، فتحي (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، عمان : دار الكتاب الجامعي.
- الجعافرة ، عبد السلام، (2004). **أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان- الأردن.
- جعفر، صبري عبدالحميد (1999). **تنمية مهارات التعبير الشفهي والكتابي عند طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.
- الحباشنة ، يوسف عبدالله (2006) . **أثر التدريس بإستخدام التعليم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الأساسية في الأردن نحوه** ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان - الأردن .
- حبيب ، مجدي عبدالكريم (1996). **التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات**. القاهرة : مكتبة دار النهضة المصرية.
- الحداد ، عبد الكريم (2005). درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 3. (1). 13-42.
- حسين ، مختار الطاهر (2005). **تعبير وتحرير للراشدين**. الرياض : مكتبة العبيكان.
- الحضيري ، محمد حامد (1992). **ماهية الأدب ومهامه في النقد الأدبي الحديث**. ط (1) ، القاهرة : مطابع غزلان.

- حماد ، أحمد عبد الرحمن، (1980). **العلاقة بين اللغة والفكر**. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- الحمادين ، خليل عبد الفتاح والحداد، عبد الكريم سليم (2005). دراسة تقويمية لكتابي (الثقافة الأدبية واللغوية) للصفين الأول والثاني الثانويين من وجهة نظر المعلمين في محافظتي عمان ومأدبا. **دراسات – العلوم التربوية**، 32، (2).
- حنا الله ، رمزي وجرجس ، ميشيل ويوسف ، يوسف (1998) . **معجم المصطلحات التربوية** ، ط (1) ، بيروت : مكتبة لبنان.
- حنورة ، أحمد حسن(1982). **مقياس لمدى تمكين الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية، بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة من خلال القراءة والكتابة**" رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- خاطر ، محمود رشدي (1981). **طرق تدريس اللغة العربية، والتربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، ط (2)، القاهرة : دار المعرفة.
- خرما، نايف(1989). **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**. الكويت: عالم المعرفة.
- الخوالدة ، نجود (2001). **فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعليم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان – الأردن.
- خويلة ، أحمد حمود (1990). **دراسة تحليلية لكتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الثانوي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

- الخياط ، عبدالكريم عبدالله (2001) . آراء معلمي وموجهي المـواد الأجتماعيـة حـول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الأجتماعية للصفين الأول والثاني في مرحلة الثانوية بدولة الكويت ، **المجلة التربوية** - الكويت ، (61) .
- خير الله ، سيد محمد (1994). **تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي.** رسالة دكتوراه ، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- الدريج ، محمد (2003). **مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية**، ط (1) ، العين : دار الكتاب الجامعي.
- درويش ، عفت حسن (1994). **تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.
- دي سويسر ، فردينان (لات). **فصول في علم اللغة العام.** ترجمة أحمد نعيم الكرعين، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- الرازي ، أبو الحسن بن فارس (1997). **معجم مقاييس اللغة**، بيروت : دار الكتب العلمية.
- الركابي ، جورية (1988). **طرق تدريس اللغة العربية**، ط (2)، دمشق : دار الفكر.
- زيتاوي ، سحر عيسى (2005). **أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الأساسي في لواء الرمثا.** رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك– إربد.

- زيتون ، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (1995). **تصنيف الأهداف التدريسية**. ط (1)، القاهرة : دار المعارف.
- السامرائي ، هاشم (1994). **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، ط (1)، إربد : دار الأمل.
- سرحان، الدمرداش عبد (1988). **المناهج المعاصرة**، القاهرة : دار النهضة المصرية.
- السرور، ناديا (1996). فاعلية برنامج (الماستر تنكر) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الاجتماعية، **مجلة مركز البحوث التربوية –** قطر، (10).
- السرور ، ناديا وحسين، ثائر غازي (1997). أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن. دراسات- **العلوم التربوية، 24، (1)**.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (1994). **المنهج المدرسي الفعال**. عمّان: دارعمار.
- سعادة ، جودت ، (1997). **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرون** ، الكويت : مكتبة الفلاح.
- السعدي ، عماد (1992). **أساليب تدريس اللغة العربية**. ط (1) ، إربد : دار الأمل.
- السفاسفه ، عبد الرحمن إبراهيم (2003). **بناء أنموذج مقترح لتطوير كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن استناداً إلى معايير الكتاب المدرسي الجيد ونتائج تحليل هذه الكتب وتقويمها**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان – الأردن.
- السليتي ، فراس (2008). **فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية**. إربد : عالم الكتب الحديثة.

- سمك ، محمد صالح، (1998). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية:** القاهرة : دار الفكر العربي.
- سمك، محمد صالح، (لا ت). **فن التدريس للتربية اللغوية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السّمي ، علي (لا ت). **تحليل النظم السلوكية**. القاهرة : مكتبة غريب.
- السيد ، صبري إبراهيم (1989). **تشومسكي "فكرة اللغوي وآراء النقاد فيه"**، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- السيد ، عزيزة (1995). **التفكير الناقد "دراسة في علم النفس المعرفي"** الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- السيد، فايزة (2000). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **القراءة والمعرفة**، (16).
- السيد ، محمود أحمد (1997). **في طرائق تدريس اللغة العربية**، ط (3) ، دمشق : جامعة دمشق.
- السيد ، محمود أحمد (2005). **في الأداء اللغوي** ، دمشق : منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.
- شحاتة ، حسن (1992). **أساسيات التدريس الفّعال في العالم العربي**، ط (3)، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته ، حسن (1996). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته ، حسن (1997). **النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقيـــة**. ط (4)، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
- شرادقة ، خالد عبد القادر(2004). **فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن**. رسالة دكتوراه، غير منـــشورة جامعـــة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الأردن.
- الشرعة ، نايل درويش ومحمد، فارس(2004). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. **دراسات – العلوم التربوية**– 3. (1).
- شطناوي ، ضيف الله محمود (1995). **دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتـــاب المطالعـــة والنصوص الصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعـــة الأردنية، عمان– الأردن.
- الشناق ، رابعة عارف قاسم (2000). **دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي فـــي التعبيـــر الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية للبنات**. رســـالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد– الأردن.
- الشياب، أحمد صالح نهار (1996). **الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربيـــة للـــصف العاشر في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراة، غير منـــشورة، جامعـــة أمدرمان _ السودان.
- صابر، محي الدين (1983). **قضايا الثقافة العربية المعاصرة**، القاهرة: دار العربي للكتب.
- صالح ،أحمد زكي (1996). **علم النفس التربوي**، ط (9) القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

- صالح، هدى محمد إمام **(1994). الأنشطة اللغوية وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شمس.
- طعيمة ، رشدي أحمد (1989). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "مفاهيمه وأساليبه"**، الرباط : منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- طعيمة ، رشدي، ومناع، محمد (2001). **تعليم العربية والدين بين العلم والفن.** القاهرة : دار الفكر العربي.
- ظافر ، محمد اسماعيل، والحمادي، يوسف (1984).**التدريس في اللغة العربية الرياض:** دار المريخ للنشر.
- عبد الحميد، جابر (1997). **قراءات في تعليم التفكير والمنهج.** القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبده ، داوود (1979). **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا.** الكويت : مؤسسة دار العلوم.
- عبده ، عبد الهادي وعثمان، فاروق السيد (1994). **سيكولوجية القراءة**، المنامة : دار الثقافة.
- عبدالهادي ، نبيل وأبو حشيش ، عبدالعزيز وبسندي ، خالد عبدالكريم (2005). **مهارات في اللغة والتفكير.** ط (2)، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عبد النبي، صابر عبد المنعم(1998). **بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية وأثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.** رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة القاهرة.

- عبيد، عبداللطيف والسويس، رضا (1996) . طرائق وأساليب تدريس اللغة العربيــة فــي مرحلة التعليم الثانوية، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، والمنظمــة الأســلامية للتربية والعلوم والثقافة،** اجتماع تطوير أساليب تدريس اللغة العربية ، دمشق.
- عتوم، كامل (1994). **مدى ملائمة الأسئلة والتدريبات والأنشطة في كتاب لغتنا العربيــة للصف السابع الأساسي في الأردن لتحقيق مهارات اللغة العربية المتوقعة من طلبة هــذا الصف.** رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.
- العربي ، صلاح عبد المجيد والعقيلي، عبد العزيز (1986). **أهداف واستخدامات معامــل اللغات وأثرها في تنمية المهارات اللغوية.** الرياض : دار المريخ.
- عدس ، محمد عبد الرحيم، (1996). **المدرسة وتعلم التفكير.** ط (1)، عمّان : دار الفكــر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عصر، حسني عبدالباري (2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغــة العربيــة.** ط (1)، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.
- عصفور ، وصفي (1999). التدريس الصريح لمهارات التفكير، **مجلة المعلــم/ الطالــب،** معهد التربية التابع للأنرو، اليونسكو–دائرة التربية والتعليم، عمان– الأردن،(3) و (4).
- عصفور ، جابر (2002). **قراءة النقد الأدبي،** الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- العصيلي ، عبدالعزيز بن إبراهيم (1999). **النظريات اللغويــة وتعلــيم اللغــة العربيــة.** الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

- العمري ، علي صالح (1989). **مدى التكامل بين موضوعات النحو والصرف وفروع اللغة العربية في كتابي اللغة العربية للصف التاسع في الأردن**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.
- العلي ، فيصل (1998). **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**. ط (1)، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عمران ، ميرزا حبيب (1991). **فاعلية التدريس بالطريقة التكاملية في تحصيل طلاب الأول ثانوي في اللغة العربية بدولة البحرين**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.
- عوض ، أحمد عبده (2002). **مدخل تعليم اللغة العربية**. جامعة أم القرى – معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة.
- عيسى ، علي حسن محمد (1995). **مدى تركيز أسئلة كتابي اللغة العربية للصفين الخامس والسادس الأساسيين على مهارات التفكير عند الطلبة**. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.
- الفار ، إبراهيم عبد الوكيل، (1996). أثر المناشط الصفية واللاصفية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر "ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار. **كلية التربية، جامعة قطر**، (16).
- فان ديك (2001). **علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات**. ترجمة وتعليق سعيد بحيري، الطبعة الأولى، القاهرة : دار القاهرة للكتاب.

- فخرو ، عبد الناصر(2003). فاعلية برنامج مقترح "السهل" في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين. **مجلة مركز البحوث التربوية- جامعة قطر**، (24).
- فضل الله ، محمد (1998). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تـدريس اللغـة العربيـة**. ط(1)، القاهرة : عالم الكتب القاهرة.
- فطيم ، لطفي محمد وأبو العزائم، عبد المنعم (1988). **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- فهمي ، أسماء عبد الرحمن (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. **القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (18).
- قسايمة ، محمد عبدالله (2007). **بناء برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي واختبـار فاعليته في تحسين القدرة القرائية لدى طلبة المرحلـة الأساسـية فـي الأردن**. رسـالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الأردن.
- قورة ، حسين سليمان (1981). **دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربيـة والدين الإسلامي**، ط (1)، القاهرة : دار المعارف.
- لبيب ، رشدي ومنيا ، فايز مراد (1993) . **المنهج منظومة لمحتوى التعليم** ، القـاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- اللقاني ، أحمد حسين والجمل ، علي (1996) . **معجم المصطلحات التربوية** ، في المناهج وطرق التدريس .

- لوري ، علي عبدالرحمن (2004) . فاعلية استراتيجيات " تابا " لتعليم مهـــارات التفكيـــر العليا، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، 5 ، (1).
- مبارك ، فتحي يوسف (1986) . **الأسلوب التكاملي في بناء المنهج _ النظرية والتطبيق ،** القاهرة : دار المعارف.
- مجاور، محمد صلاح الدين (1969). **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.** الكويـــت: دار القلم.
- مجاور، محمد صلاح الدين(1974). **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فـــروع اللغة العربية.** ط (1)، الكويت : دار القلم.
- مدكور ، علي أحمد (1993) . **منهج التربية أساسياتة ومكوناتة** ، القاهرة : الدار الفنيـــة للنشر والتوزيع.
- مدكور ، علي أحمد (1994). تصور مقترح لتطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العـــام. **العلوم التربوية**، القاهرة، 1، (2).
- مدكور، علي أحمد (1997). **نظريات المناهج التربوية** . ط (1) ، القـــاهرة: دار الفكـــر العربي.
- مدكور،علي أحمد (2002). **تدريس فنون اللغة العربيـــة**، ط (3) ، القـــاهرة: دار الفكـــر العربي.
- مدكور، علي أحمد (2003). **في بيتك صحفي صغير :**

http:/www.lahaonline.com/family/motherhood/91-16-12-2003.doc.evt.htm.

- مراد ، سعيد (1990). **منهج تكاملي مقترح في اللغة العربية للصف السادس الأساســـي.** رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن.

- مسلم، حسن (2000). **برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- مصطفى، خازر محمود(2005). **تصور مقترح لتطوير الانشطة اللغوية الذاتية في كتب المطالعة والنصوص الأدبية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان- الأردن.
- مصطفى، فهيم (2005). **أنشطة ومهارات القراءة**. القاهرة : دار الفكر العربي.
- مصطفى، شريف (1999). التحليل والتركيب كعمليات عقلية في تنمية القدرة على التفكير، **المعلم/ الطالب**، معهد التربية التابع للأنروا- اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، عمان- الأردن ، (3) و (4).
- مصلوح ، سعد (1992). **دراسة لغوية إحصائية**. ط (3)، القاهرة : عالم الكتب.
- المطاوعة ، فاطمة محمد (2000). أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر**، السنة التاسعة، (18).
- المعتوق ، أحمد محمد (1996) **الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها**. الكويت : عالم المعرفة.
- مقدادي ، محمد فخري (1999). تحليل الأسئلة في كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، **مجلة أبحاث اليرموك**،15 ، (2). 77- 99.
- الملا ، بدرية سعيد (1990). **أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر**، رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- الملا ، بدرية والمطاوعة، فاطمة محمد (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، ج1 (6). 21- 66.
- موسى، محمد (2002). مدى إفهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. **مجلة القراءة والمعرفة**، (1)، 17-63.
- موسى ، مصطفى إسماعيل والشيخ، محمد عبد الرؤوف (1992). **مقدمة في أساليب التنمية اللغوية للمبتدئين**، الإمارات العربية المتحدة : دار القلم.
- الموسى ، نهاد والكخن، أمين وطملية، فخري والخباص، عبد الله وأبو زينة، عواد (1993). **اللغة العربية وطرائق تدريسها**. ط (1)، جامعة القدس المفتوحة.
- المومني، إبراهيم عبد الله (2001). منحى اللغة الكلي: الفلسفة والمبادئ والتضمينات، **دراسات – مجلة العلوم التربوية**- الجامعة الأردنية، 28 (2) ، 272 – 285.
- الناصر ، حسين جعفر (2001). القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 2. (1).
- نافع ، سعيد عبدة (1990). فاعلية برنامج لتدريب الطلاب المعلمين على استخدام استراتيجيات الأسئلة الشفوية في تحسين أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم واحتفاظهم بالتعلم، **المؤتمر العلمي الثاني بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،1، الإسكندرية.
- النجار، حسين (1994). **فاعلية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير على عينة من طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.
- نشواتي ، عبد المجيد (1984). **علم النفس التربوي**. عمان : دار الفرقان.

- نصر ، حمدان (1997). مستوى أداء طلبة الأول الثانوي في مهارات الاستماع والكتابة التعبيرية في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، (13)، ج 2.
- نصر ، حمدان (1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، **مجلة مركز البحوث التربوية**. جامعة قطر، 141 - 178 .
- نصر ، حمدان (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، المجلد 15. (3). 223- 277.
- نصر ، حمدان (2000). الحاجات التدريبية الملحة القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 27، (2)، 245-260.
- نصر ، حمدان (2003). اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحو استخدام المعنى التكاملي في التدريس، وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة، **مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط**، 19 ، (1).
- الوائلي ، سعاد عبد الكريم (2004). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظيم والتطبيق**. ط (1)، عمان : دار الشروق.
- وزارة التربية والتعليم (2005). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي**، الطبعة الأولى، عمان ، مطابع مديرية المناهج والتقنيات.

- الهويمل ، عمر عبد الرازق (2003). **مدى تركيز أسئلة كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.
- هياجنة ، أحمد ذيب (1998). **تقويم الأسئلة الكتابية الاختبارية التي يعدها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفق تصنيف بلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.
- يوسف، عيطة عبدالمقصود (1987). **تنمية بعض مهارات التعبير التحريري الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- يونس ، فتحي والناقة، محمود كامل ومدكور، علي أحمد (1982). **أساسيات تعليم اللغة العربية**. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.
- يونس، فتحي والكندري، عبد الله (1995) **تعلم اللغة العربية للمبتدئين**، الكويت: دار الترجمة.
- يونس ، فتحي والناقة، محمود وطعيمة، رشدي (1997). **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءته**، الجزء الثاني، القاهرة : سعد سمك للطباعة والنشر.
- يونس ، فتحي (2000). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً : المراجع الأجنبية

- Aaftink. C.B. (2004). **Literany texts related to pivotal life expenience: content correspendence uniting fiction and life.** Paper presented to IGEL coference 22-30. Spe. U.S.A.
- Almaloa. J.A. (1996). **Analytical thinking: reading and writing skills,** SAEP.
- Bennett. J.F.& Bennett. M.A. (2004). Developing intercultural sensitivity: An interactive approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. **Hand book of intercultural Training** (165) .144-147,. Thousand oaks, CA: sage Publications.
- Bejer, B. K. (2001). **Developing A Thinking Skills Program. Boston,** USA: Allyn and Bacon, Inc (on-line) Available: file://A:ABSC host. Hrm.
- Block. C.F. (1993). **Teaching the language art.** Boston: Allyn and Bacon.
- Bortolussi. M.A. & Dixon. D.S, (1996). **The effects of Formal training on literary reception.** Poetics 23, 471-87.
- Buttery. T.A. & Michalak. D.U (2002). Modifying Questioning Behavior via the Teaching clinic process. **Educational Research Quarterly,** 3, 46-56.

- Cate, K.N. (1987). The Interrelationship of Reading and Writing Consequential Effects Attributable to Integration of Directional Writing Components In to A Selected Collegiate Reading Program. **Diss. Abs. In1,** 47, (9), March. 3386-A.

- Cagne. R.F. & Fleishman. E.B. (1989). **Psychology and Human Performance.** NewYork, Hemry Halt and Co.

- Carroli. P.T. (2000). World in a text, words in context Learner's experiences of L2 Literature. Abstract in Tradizione e innovazione: Linguistics e filologia italiana alle Soglie diumuovo Millennio. Duisburg, **Gerhard Mercator University,** 109-116. Also available on the web at:

http://www.uniduisburg.de/fB3/SILFI/SILF/2000/abstracts/papers/ carrol-Co023.html.

- Carroli. P.T. (2001). levels of understanding of L2 literary Texts under Repeated Reading: factors contributing to Readers' processing of second language Literature and Their Learning outcomes. **Eric reproduction document No.** Eou6Z-002.

- Christina. B.V. (2004), **Poetry texts as means to any end. paper presented to.** IGEL Conference 22-30. Sep. U.S.A.

- Clegg. A.O. (2005). classroom Questions. **In The Encyclopedia of Education.** (2), edited by Leec. Deighton. New York: Macmillan.
- Contrarello**,** A.C. (2002). Social Psychology and literany texts: An Emprical Analysis of a contemporary Indian Navel. **IGEC Journal** 3 (2). 21-24.
- Courtney. J.L. (2001). Literary pantomimes: students Dynamic creations. **The Journal of Inagination in Language Learning and Teaching,** 1, (1), 35-41.
- Davies. I.K. (1971). **The management of Learning,** London, McGraw Hill Book Company.
- Dickson, V.X. (1994). An Examination of the effects at an integrated reading and writing instruction approach on the ability of middle school student to produce and comprehend compare/ contrast. **Retrieved January** 27, 2002, from the Web Site: http://mail.Uaeu.ae/frame.html.
- **Digest** . E . A (2002) . Teaching Critical Reading through literature . WWW . eric . ed . gov
- Emig. J.T. (1971). **The composing process of twelfth graders,** Research Report. 13, Urbana, NCTE.

- Eriksson. G.M. (2000). A Comparative Laboratory study of the Effects of Lower level and Higher Level Question students Abstract Reasoning and critical Thinking in Two Non-Directive High School Chemistry Classrooms, Diss. Abst. inter. A40(4).
- Evan . F . A (1999). Expert Department Evan Brothers Limited : Evan English Lnglish Language Teaching London. Montage House Russell square. **Diss,Abs. International** . 41 (60).
- Fisher C.W. (1999). Effect of a developmental Drama- inquiry process on creative and critical thinking skills in early adolescent student**. Educational Researcher** , 50,(11).3389-A.
- Gardner. H.M. & Hatcher. T.L. (2000). Multiple intelligences go to school. **Educational Researcher,** 8 (8). 4-10.
- Gergen. J.R. (2001). **Realities and Relationships Soundings in social construction.** Cambridge, Ma: Harrard University press.
- Goliath. L.B. (2007). Metarnor comprehension as problem solving: an online study of the reading process. Information. **Industry and Business News.** 1 (1).3-6.
- Goodman . K .A . 1985 . Commentary : Chicago Mastrery Learning Reading : A Program with 3 Left feet **Education week**, Octobwe(9).

- Goodman . K .A . 1986 . **what's Whole in Whole Language ?** Portsmouth , N H : Heinemann , U S A .
- Gullickson. A.P. (2004). Teacher Perspectives of their instructional use of tests. **Journal of Educational Research.** 77, 244-248.
- Hanauer. D.L. (1999). Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge **Dev**elo**p**ment**. Language Awareness.** 8 (1). 15-29.
- Halliday. Z.F (1998). **Functional Grammar in Linguistics:** A Course Book. peking University Press. 393-396.
- Henley. D.S. (2004). Political Correctness in the Art-Room: Publishing the Limits of Artistic License. **Journal-Articles**.141. (120).
- **Hervey. S.W. (2006) Who asks the questions?** www.Teaching.k.b.com.
- Hill. J.E. (1993). **Developing Writing Composition: New Directions For Teaching.** Urbana, IL: (ED265552).
- Hyman. R.Q. (1997). **Strategic Questioning.** NewJersy. Prentice-Hall, Inc.
- Klein. P.T. (2004). Constructing Scientific Explanations, **Through Writing**,. 32 .(3).
- Lyman. R.S. (2003). Summary of investigations relation to grammar language and composition supplementary**, Eductional Monographs**.

- Manan. S.A. (2003). **Developing Critical Skills Stylistics Literature Classroom.** Malaysia: universitie sains Malaysia.
- Marton. F.W. & Calesson. L.D. (2000). Differences in understanding and the use of reflective variation in reading, **British Journal of Educational Psychology.** 62,(1), 1-16.
- Marzano, R.J. (1991). **Language, the Language Art and Thinking,** New York, Macmillan Co.
- Marzano. R.J. (2001). **Dimensions of Thinking: A framework for curriculum and Instruction.** ASCD. USA.
- Medit. A.F. (1992). **Integrating Reading and Writing in an Elementary Course.** Ohio University, TESL Report Hawaii, USA: FEB, 43-47.
- Merkil, B.O. (1998). "An Integrated Reading Writing Curriculum" **Diss. Abs. In1.** 44. (4), 976-A.
- Michael . D . C (2001) . **The effectiveness of modified SQ3R study strategies for studying content area texts in upper elementary school.** Unpublished doctoral dissertation, University of Miami, Miami.
- Miller. T.M. (1998). **Functional Approaches to Written Text: Classroom applications.** (ED417422)**.**
- Misra. G.T. (2001). Texts Implication. **Journal of Reading.** 2 (4).20-32.
- Moore. S.R. (1995). **Building Schemata for Expository Text Through Collaboration and an Integration of Reading and Writing.** Retrieved January 27, 2002 from the Web Site:

http://mail.uaeu.ae/frame.html.

- Morgon. S.M. (2001). **Choosing and Using Texts: theart of the possible.** London: Routletge Press.
- Munn. N.L. (1996). **Psychology. Boston.** The River side Press.
- Nagappan, R.N. (2006). Language teaching and the Enhancement of Higher order thinking skills, **Anthology Series,** 4 (2), 38.
- Narramore. R.T. (2003). The Effects of Selected Classroom activities on creative thinking**. Dissertation abstract International**, 53, (11), 3789-A.
- Nickerson, R.A. (1999). **the teaching of thinking Lawrence,** Erl Baum, Ass. Kandan.
- Oatley. K.F. & Johnson. P.W. (2000). Towards a cognitive theory of emotions. **Cognition and emotion,** 1, 29-50.
- Oaklanel. L.O. (2000). Temperament base Learning style of skills, **Middle School Journal,** 1 (1). 31-35.
- O'Brien. T.A. (1999). **A suggested model for teaching Literature.** M. Ed, course notes, University of Manchester.
- Onsko. J.F & Newmann. F.D. (2004) **Crcating more thoughtful Icorning environments,** Haecourt Brace Inc. Fortworth.
- Ormell. C.A. (1999). Behavoral objectives Revisited, **Educational Research,** 34 (1).56-61.
- Pennycook. A.F. (2004). Borrowing others work: text, Ownership. Menory and plaglarish. **TESOL Quarterly.** 30 (2). 201-230.
- Perkins. D.S. (2004) thinking frames: **Educational Leadership,** 43, (8). 4-12.

- Petrosen . J . A (2001) . Writing naturally **. Boulder : Jhonson Book** .3 .13 .
- Prawat. R.V. (2006). The value of ideas. **Educational Research,** 20 (2), 3-10.
- Raburn. J.O. & Van. S.B. (2000). **The Relationship of Reading and Writing to Thinking Among universities students Taking English composition,** U.S.A Oklahoma (ED273978).
- Richardson . V . W (2003) Constructivist Pedegogy **. Teachers colleg rccord .** 105(9).30-96 .
- Rod Way . C . A. (2000). An Interacted Skills Reinforcement Program for Advance Rexders, **Dissertation Abstracts International**. 52. 2089.
- Roder. H.F. (2003) Are today's teachers prepared to use tests? Peabody. **Journal of Education,** 49 (3). 239-240.
- Sanger. D.O. & Stic. A.T. Sheldon. L.S & Longe. A.S (1991). **Intergrating Language Activities into reading instruction.** Studies and Articles in language skills. University of Nebrasks, Lincolin.
- Schmdt. W.S. (1985). The Uses of Curriculum Intergration Arts Instruction A study of Six Class room Curriculum Studies. **Diss. Abs. Int.**. 17 (3), 305-330.
- Shosain . H . H (2001) . Students ’ Views for Communication meeds in English in a selected univer sity in South Taiwan . **ERIC** . 39987.
- Sinatra. R.M. (2000). Teaching Learners to Think, Read and Write More Effectively in Content subjects 2 **diagrams,** 73 (5). 266.

- Smith. F.M. (1990). **To Think.** NY: Teachers College Press.
- Smith. S.A. (1994). **Second Language Learning: Theoretical Foundations**. London: Longman. In the ESL.
- Solon , C.L. (1991) : Whole Language : A Promising Approach to Teaching Reading to underpreared Community College Students , **Dissertation Abstracts International** . 52 , (6). 2090.
- Stern. S.F. (1987). Expanded Dimensions to Literature in ESL: An Integrated Approach. **Diss. Abs**, 38.(27),228-231.
- Stewart. J.Q. & Santiago. K.A. (2006). Using literary Text to Engage Language Learners in a Multilingual community. **Foreign Language Annals,** 39 (4). 683-695.
- Stiggins. R.N & Bridge F.N. (2000). **final research report on the role, nature and quality of classroom Performance assessment.** OR: Northwest Regional Educational Laboratory: Center For Performance Assessment.
- Sui. H.M. & Wang. R. (2005). The Functional Approach: Matrial and Methods. **English teaching** 2 (11). 39-41.
- Valiant. R.H. (2000). **Learning and the human brain, using what we know about the brain of learning to design learning environments.** Retrieved November 13, from the world wide web: http://www.SCM-AE.com/Esd/Brain of Htm.
- Weaver.(1990). Introduction to whole Language Teaching in writing forwsw(ed) . **Whole Language , Polsmouth** . N I E . Meine mann Educational Books.

- Webster. L.F. & Ammon. P.A. (1994). Linking written Language to cognitive Development: Reading Writing, and concrete Operations. **Research in the Teaching of English,** . 28.(1).
- Weidner. H.R. (2000). **Paradoxes and contries: Teaching and Writing as life, life as Teaching and writing.** (ED 457523).
- Wilen. W.A. (1982). **Questioning Skills, for Teachers,** National Education Association. Washington. D. C.
- Wilen . W . A (2000) Questionig SkillS for teachers **(ED332983).**
- Wilen . W . A & Clegg . A . F (2001) Effective Excersises and questions. **Theory andresearch in Social cdncation**. 14.(2).153-161.
- Willis. C.C. (1994). **Learning how to learn** NewYork, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Winnie. W.N. (2005). **Reinstating literature in the EFL Syllabus: In Thinking Language: issues in the study of language and language curriculum renewal:**

http://repository.ust.hk/retrieve/1190/thinklang12.pdf.

- Wragg. E.F. (2003). **Classroom Teaching Skills.** New York, Nichols, Publishing Company.

ملحق (1)

مخاطبة وزارة التربية والتعليم لمدير تربية وتعليم منطقة الزرقاء الأولى

ملحق (2)

مخاطبة مدير تربية وتعليم منطقة الزرقاء الأولى لمدير مدرسة الوليد بن عبدالملك الثانوية للبنين، ومديرة مدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للبنات

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة والتعليـــم

مديريـــة التربيـــة والتعليـــم لمنطقة الزرقـــاء الأولى

ISO 9001 DNV REGISTERED

الرقم: ز ١/٨/١/ ٧٢٥٠٥ التاريخ: / / ١٤هـ الموافق: ٤ /٣/ ٢٠٠٨

مدير مدرسة الوليد بن عبد الملك الثانوية للبنين

مديرة مدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للبنات

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

يرجى العمل على تقديم المساعدة للطالبة / وفاء فخري خرا شقه وهي مـــن طلبـــة الـــدكتوراه بجامعة عمان العربية وذلك بتطبيق الاستبانة المرفقة مع الكتاب وهي عن دراسة بعنوان (بنـــاء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضـــوء الاتجاهـــات الحديثـــة ، التكامليـــة ، والوظيفيـــة ، والمهارية ،واختبار فاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء اللغوي التحريري لدى طلبـــة المرحلة الأساسية في الأردن) .

واقبلـــــوا الاحترام

مدير التربية والتعليم /

عبدالهادي محمود ابو الهيله

مدير الشؤون الادارية والمالية

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة / رئيس قسم التعليم و شؤون الطلبة

نسخة / الديوان

ملحق (3)

فقرات اختبار مهارات التفكير العليا قبلي / بعدي

قال محمود تيمور:

- "وددتُ أيها العَلَمُ أن تدنو من عليائك قليلاً، فتوليني حاشيتك لألثمها وأمرّغ وجهي بألوانها الزاهية، إني لأريد أن أتعلقُ بحاشيتك كما يتعلقُ الحجيجُ بأسوار الكعبة يوم الطواف، يلتمسون بَرْدَ اليقين، وطمأنينة الإيمان، ألا فلتظلَّ أيها السيدُ الصموت تعلو بهامتك النبيلة، وحسبُنا منك أن ترفرفَ محيياً، فإنك الأفصح في صمتك وترفعك من ألف خطابٍ وبيان".

- إقرأ النص ثم أجب عما يأتي:

س1: هات ثلاثة عناوين تتناسب ومضمون النص، بحيث لا يزيد العنوان الواحد عن ثلاث كلمات. (6) علامات

....
....
....

س2 : ما الغاية التي أرادها الكاتب من النص؟ (4) علامات

....

س3 : إلامَ ترمز المفردات الآتية: (6) علامات

- بَرْدَ اليقين : ....
- السيد الصموت: ....
- الأفصح في صمتك: ....

س4 : وضح الصورة الفنية في قول محمود تيمور؟ (4) علامات

– "لتظلَّ أيها السيد الصموت تعلو بهامتك النبيلة".

....

....

كَتب أحمد زكي عن الفلاحة في الماء قائلاً:

إنّ النتائج التي خرج بها العلماء عن الفلاحة المائية، من حيث الجودة، لا تقل عن جودة النباتات التي تزرع بالفلاحة التُربيّة إن لم تزد. بقيت مسألة التكلفة، وهي بالطبع أعلى من تكلفة الفلاحة العادية، ولهذا تقتصر الفلاحة المائية على بعض الخضراوات وعلى الأزهار، وأحيانًا على أنواع من الفواكه، أي تلك الأشياء ذات الثمن المرتفع، ولاسيما في الأماكن البعيدة من التربة الزراعية، تلك الأماكن التي تحمل إليها التربة، فيكلف نقلها نفقة كبيرة، وهي للأراضي القاحلة على كل حال".

س5 : اقترح ثلاثة حلول مناسبة لمشكلة ارتفاع الزراعة المائية. (6) علامات

....

....

....

س6 : ما الفكرة الرئيسة المتضمنة في النص؟ (4) علامات

....

س7 : اكتب فكرتين جزئيتين من النص. **(6) علامات**

....

....

س8 : ضع عنوانًا مناسبًا للنص السابق. **(3) علامات**

....

س9 : متى تكون الفلاحة المائية ضرورة ملحة؟ **(5) علامات**

برهن على ذلك.

....

....

قال نقولا فياض يصف القلب البشري:

إلى الجانب الأيسر من صدر الإنسان عضو صغير أجوف، يعمل من وراء الحجاب بلا حجاب، هذا العامل الصغيرُ الذي تحويه قبضة كفٍّ قد حوى العالم بأسره، والذي أعجز الإنسان سكونه المستطيل وأزعجته ضرباته الدائمة، والذي شغل أفكار الفلاسفة، وحيّر قرائح الشعراء، مظلوم، جَاَر عليه الإنسان فوق جور الزمان، ورماه بذنوب هو براء منها، فأنزلوه عن عرشه العظيم، وجرّدوه من سلاحه القديم، وشقُّوا جوفه فأدركوا ما قاساه المسكين ورأوه مطبوعًا على شفافه وصماماته أثر المصائب التي عرضت له وهو يجاهد في الوجود".

س 10 : استخلص من النص:

أ- حقيقيتين. **(2) علامة**

....

....

ب- رأيين. **(2) علامة**

....

....

ج- صورتين فنيتين. **(3) علامات**

....

....

س11 : ما مدى سهولة أو صعوبة الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في تقديم أفكاره؟ قدم ثلاثة أدلة تؤيد وجهة نظرك. **(5) علامات**

....

....

....

س12 : ما رأيك في وصف الكاتب للقلب البشري؟ **(3) علامات**

....

س13 : أعد ترتيب العبارات الآتية مستخدمًا أدوات الربط المناسبة مكونًا فقـرة (حيـث أن، لاسيما، هذا ، بل ، إنما ، لذا) **(4) علامات**

- أنها أصبحتْ مَعْلماً حضاريًا ذا أبعاد وطنية وإنسانّية.
- أدى انتشار المواصلات الحديثة انتشاراً واسعًا إلى قلة الحركة والميل إلى شيءٍ من الكسل.
- يرتبط برقيِّ المجتمعات وتقدمها.
- فقد أصبح التذكير بالرياضة وفوائدها ضرورةً حتميةً.

....

....

أنشد توفيق الزيّاد يقول:

كأننا عشرون مستحيل

في اللّد، والرملة، والجليل ..

يا جذرنا الحي تشبّث

واضربي في القاع يا أصول

أفْضَلُ أن يراجعَ المضطهدُ الحساب

من قبل أن ينفتل الدولاب

لكل فعلٍ ..... اقرؤوا

ما جاء في الكتاب .

س14 : انثر البيتين الآتيين بلغتك . **(4) علامات**

" يا جذرنا الحي تشبث

واضربي في القاع يا أصول " .

....

....

س15 : ما رد الفعل المتوقع من اضطهاد العدو الغاصب للشعب الفلسطيني كما فهمت من المقطع السابق؟ **(3) علامات**

....

س16 : ما العلاقة القائمة بين "ما جاء في الكتاب" كما ورد في النص الشعري وبين واقع الشعب الفلسطيني؟ **(3) علامات**

....

س17 : ورد في النص الشعري "واضربي في القاع يا أصول" ؟ (4) علامات

ما معني كلمة اضربي هنا ؟ وما المعنى المرادف لها في الجمل الآتية:

أ- ضَرَب الشرطي اللصَّ .

ب- ضَرَب الأعرابي الخيمة .

ج- ضَرَب الصائغ الحُليّ .

د- ضَرَب الله الأمثال للناس .

....

....

س18 : ما الحكمة التي أراد الشاعر إيصالها للعدو الصهيوني في قوله: (3) علامات

" أفْضل أن يراجع المضطهد الحساب

من قبل أن ينفتل الدولاب"؟

....

جاء في قصيدة لإيليا أبي ماضي بعنوان " المساء "

السحب تركض في الفضاء الرحب ركض الخائفينْ

والشمس تبدو خلفها صفراء عاصبة الجبينْ

والبحر ساجٍ صامت فيه خشوع الزاهدين

لكنما عيناك باهتتان في الأفق البعيد

سلمى .... بماذا تفكرين ؟

سلمى .... بماذا تحلمين ؟

س19 :إلى أي مدى وفّق الشاعر في رسم صورة المساء في المقطع السابق ؟ وضح ذلك :

(4) علامات

....

....

س20 : ما العلاقة يبن عنوان القصيدة وما جاء في الأبيات من مفردات (السحب، الشمس، البحر ، الأفق) ؟ (3) علامات

....

س21 : ورد في البيت الثاني (ساج ، صامت ، خشوع)، ما مدلول هذه المفردات في ضوء فهمك للبيت ؟ (3) علامات

....

....

قال الدكتور طه حسين في إيليا أبي الماضي :

" لست أزعم أن لغة الشاعر رديئة أو نكرة، ولكنها تقارب الرداءة أحيانًا حتى توشك أن توغل فيها إيغالاً ..."

س22 : ما المعنى الذي أراد " طه حسين " إيصاله للقارئ ؟ (3) علامات

....

س23 : أعد صياغة العبارة السابقة بإسلوبين مختلفين مع الاحتفاظ بالفكرة الرئيسة؟ (4) علامات

....

....

س24 : إلى أي مدى تتفق أو تختلف مع طه حسين في وصفه لغة " إيليا أبي ماضي "، هاتِ دليل على ذلك .   (3) علامات

....

....

....

مع الامنيات بالتوفيق

معلم / معلمة اللغة العربية

ملحق (4)

جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير العليا، مبيناً المهارات ومؤشراتها السلوكية وعدد فقراتها وأرقامها والنسب المئوية

مهارات التفكير العليا	مؤشراتها السلوكية	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية
التحليل	– الاستدلال على المعنى الخفي لمضمون النص.	2	21-3	% 8.3
	– إدراك هدف الكاتب من النص.	2	22-2	% 8.3
	– تحديد الفكرة الجوهرية في النص.	1	6	% 4.1
	– استخلاص الأفكار الجزئية في النص.	1	7	% 4.1
	– تحديد العلاقات القائمة بين الأفكار	2	20-16	% 8.3
المجموع		**8**		**%33.1**
التركيب	– الربط بين النتائج ومقدماتها في النص.	1	15	% 4.1
	– إعادة صياغة الجمل والعبارات بقوالب لغوية مختلفة.	1	23	% 4.1
	– اقتراح عنوان آخر لنص أو لفقرة.	2	8-1	%8.3
	– تصنيف كلمات النص وفق أسس محددة كالترادف والتقابل وغيرها.	1	17	%4.1

مهارات التفكير العليا	مؤشراتها السلوكية	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية
	– تقديم الأدلة المؤيدة أو المعارضة اتجاه فكرة محددة في النص.	1	9	% 4.1
	– استخدام الألفاظ الرابطة	1	13	% 4.1
المجموع		**7**		**% 28.8**
التقويم	– التفريق بين الحقيقة والرأي والخيال	1	10	% 4.1
	– تذوق الصور الفنية وما توحي به الكلمات والجمل.	2	14-4	% 8.3
	– اقتراح حلول مناسبة لمشكلة النص.	1	5	% 4.1
	– تحديد العبر والحكم المستفادة من النص.	1	18	% 4.1
	– إصدار الحكم على معلومات النص.	2	19-12	% 8.3
	– تعرّف جوانب القوة والضعف في النص.	2	24-11	% 8.3
المجموع		**9**		**%37.1**
المجموع الكلي		**24**		**% 100**

ملحق (5)

اختبار الأداء اللغوي التحريري القبلي لمستوى الصف العاشر الأساسي

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم: .... الشعبة: ....

الزمن: ....العلامة: ....

عزيز الطالب / الطالبة اكتب موضوعًا بعنوان "حوادث السير" بما لا يزيد عن صفحتين مراعيًا الآتي:

1. تقسيم الموضوع إلى: مقدمة، وعرض، وخاتمة.
2. استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
3. جودة الخط ووضوحه
4. الالتزام بصحة القواعد النحوية والإملائية.
5. تضمين الموضوع صوراً فنية.
6. عرض الأفكار بترتيب منطقي.
7. إبراز الرأي الشخصي وتأييده بالأدلة والشواهد لإقناع القارئ.

مع أطيب الأمنيات بالتوفيق

معلم / معلمة اللغة العربية

ملحق (6)

اختبار الأداء اللغوي التحريري البعدي لمستوى الصف العاشر الأساسي

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم: .... الشعبة: ....

الزمن: ....العلامة: ....

عزيز الطالب / الطالبة اكتب موضوعًا بعنوان "كيف تكون صديقًا للبيئة؟" بما لا يزيد عن صفحتين مراعيًا الآتي:

1. تقسيم الموضوع إلى: مقدمة، وعرض، وخاتمة.
2. استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
3. جودة الخط ووضوحه
4. الالتزام بصحة القواعد النحوية والإملائية.
5. تضمين الموضوع صوراً فنية.
6. عرض الأفكار بترتيب منطقي.
7. إبراز الرأي الشخصي وتأييده بالأدلة والشواهد لإقناع القارئ.

مع أطيب الأمنيات بالتوفيق

معلم / معلمة اللغة العربية

ملحق (7)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور : .... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تطور الباحثة اختباراً في التفكير لمستوى طلبة الصف العاشر الأساسي، يرتكز على المهارات العقلية العليا(التحليل، والتركيب، والتقويم) وما تتضمنه من مؤشرات سلوكية.

ونظراً لما لديكم من خبرة طويلة ومعرفة واسعة بهذا الموضوع ، يرجى التكرم بإبداء الرأي حول فقرات الإختبار في ضوء ما يأتي :

1. درجة انتماء فقرة الإختبار للمؤشر السلوكي .
2. إضافة أي فقرات أخرى ذات علاقة .

مقدرةً لكم هذا الجهد وجزاكم الله عني خيراً

الباحثة

ملحق (8)

قائمة المؤشرات السلوكية لمهارات التفكير العليا

(التحليل، و التركيب، و التقويم)

مهارات التفكير العليا	المؤشرات السلوكية لبعد التحليل	درجة انتماء المؤشرات السلوكية لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
		عالية	متوسطة	منخفضة	
التحليل	1 . الاستدلال على المعنى الخفي لمضمون النص				
	2 . إدراك هدف الكاتب من النص				
	3 . تحديد الفكرة الجوهرية في النص				
	4 . استخلاص الافكار الجزئية في النص				
	5 . تحديد العلاقات القائمة بين أفكار النص				
	المؤشرات السلوكية لبعد التركيب	عالية	متوسطة	منخفضة	
التركيب	1 . الربط بين النتائج ومقدماتها في النص				
	2 . إعادة صياغة الجمل والعبارات بقوالب لغوية مختلفة				
	3 . اقتراح عنوان آخر لنص أو لفقرة				
	4 . تصنيف كلمات النص وفق أسس محددة كالترادف والتقابل وغيرهما				
	5 . تقديم الأدلة المؤيدة أو المعارضة اتجاه فكرة محددة في النص				
	6 . استخدام الألفاظ الرابطة				
	المؤشرات السلوكية لبعد التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
التقويم	1 . التفريق بين الحقيقة والرأي والخيال				
	2. تذوق الصور الفنية وما توحي به الكلمات والجمل				
	3 . اقتراح حلول مناسبة لمشكلة النص				
	4 . بيان العبر والحكم المستفادة من النص				
	5 .اصدار الحكم على معلومات النص				
	6 .تعّرف جوانب القوة والضعف في النص				

ملحق (9)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور : .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تطور الباحثة اختباراً في التفكير لمستوى طلبة الصف العاشر الأساسـي، يرتكـز علـى المهارات العقلية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) وما تتضمنه من مؤشرات سلوكية.

ونظراً لما لديكم من خبرة طويلة ومعرفة واسعة بهذا الموضوع ، يرجى التكرم بإبداء الـرأي حول فقرات الاختبار في ضوء ما يأتي :

1. مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الصف العاشر الأساسي.
2. مدى سلامة البناء اللغوي لفقرات الاختبار.
3. مدى مناسبة توزيع العلامات لصالح كل سؤال.
4. درجة انتماء فقرة الاختبار للمؤشر السلوكي .
5. إضافة أي فقرات أخرى ذات علاقة .

مقدرةً لكم هذا الجهد وجزاكم الله عني خيراً

الباحثة

ملحق (10)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور : .... المحترم

تحية طيبة وبعد

تطور الباحثة معياراً لتقويم الأداء اللغوي التحريري ، يشمل المجالات الآتية : التنظيم " الشكل " ، والأسلوب " المهارات اللغوية " ، والمضمون " الأفكار ". وتتضمن هذه المجالات معايير فرعية علماً أن هذا التقسيم من أجل الدراسة والبحث فقط، لأن هذه المعايير متداخلة مع بعضها البعض. فالأفكار لا يمكن أن تتضح إلا بالأساليب اللغوية الصحيحة، والفقرة لا يمكن أن تفهم إلا بعلاقتها بما قبلها وبما بعدها.

ونظراً بما لديكم من خبرة ومعرفة واسعة بهذا الموضوع، يرجى التفضل بإبداء الرأي حول هذه المعايير من حيث :

1. مدى شمولية هذه المجالات للتعبير التحريري .
2. مدى انتماء المعايير الفرعية لمجالات التعبير التحريري .
3. إضافة أي مجال أو معيار ذي علاقة .

شاكرةً لكم جهدكم وجزاكم الله عني خيراً

الباحثة

ملحق (11)

معيار تقويم الأداء اللغوي التحريري لمستوى الصف العاشر الأساسي

المعايير الفرعية لمجال التنظيم " الشكل "	درجة انتماء المعايير الفرعية لمجال التعبير التحريري			العلامة	ملاحظات
	عالية	متوسطة	منخفضة		
1 .تقسيم الموضوع إلى : مقدمة، وعرض، وفاتحة				6.5	
2. تنظيم الكتابه في فقرات متوازيةً				6.5	
3 . استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح				6.5	
4- جودة الخط " مقروئية الخط ووضوحه				6.5	
المعايير الفرعية لمجال الأسلوب " المهارات اللغوية "					
5 . صحة المفردات والجمل باتباع القواعد النحوية				5	
6 . الالتزام بقواعد الإملاء				5	
7 . استخدام أدوات الربط المناسبة				5	
8 . تضمين الموضوع صوراً فنية " جمالية				5	
9 . الربط بين الأسباب والنتائج				5	
المعايير الفرعية لمجال المضمون " ألافكار"					
10 . كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة				7	
11 .تقديم الجمل الداعمة والشارحة للفكرة الرئيسة (توسعة الفكرة				7	
12 . تنظيم الأفكار , وعرضها في ترتيب منطقي				7	
13. تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد والبراهين لإقناع القارئ				7	
14. كتابة مقدمة جاذبة للموضوع تشير إلى أهم الأفكار المتضمنة				7	
15 . بناء خاتمة مناسبة للموضوع تعلق بذهن القارئ				7	
16- ابراز ذاتية الكاتب بإبداء رأيه الشخصي والإفصاح عن مشاعره				7	

ملحق (12)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	أسماء السادة المحكمين	الوظيفة
1	الدكتورة ابتهال أبو رزق	مدرسة بقسم المناهج والتدريس / الجامعة الهاشمية
2	الدكتور اسعد مصطفى حسن	مشرف تربوي / تربية الزرقاء الأولى
3	الدكتور أكرم البشير	رئيس قسم المناهج والتدريس / الجامعة الهاشمية
4	الدكتورة سعاد الوائلي	مدرسة بقسم المناهج والتدريس / الجامعة الهاشمية
5	الدكتورة شاهناز عيسى	مدرسة بقسم المناهج والتدريس / جامعة الزرقاء الخاصة
6	الأستاذ الدكتور طه الدليمي	أستاذ بكلية التربية / جامعة جرش
7	الدكتور عاطف عبد الله	مشرف تربوي / تربية الزرقاء الأولى
8	الدكتور عبد الرحيم دعيس	مدير المركز الريادي للطلبة المتفوقين "الزرقاء"
9	الدكتور عبد الله أبو نبعه	مدرس بقسم المناهج والتدريس / الجامعة الهاشمية
10	السيد عبد الله المومني	مدرس لغة عربية / المركز الريادي للطلبة المتفوقين والموهوبين "الزرقاء"
11	الأستاذ الدكتور عمر الشيخ	أستاذ بقسم المناهج والتدريس بكلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية
12	السيد عيادة سلمان أبو سرحان	مشرف تربوي / تربية الزرقاء الأولى
13	الدكتور فوزي اشتيوه	مدرس بقسم المناهج والتدريس / جامعة الزرقاء الخاصة
14	الدكتورة هناء أبو الرب	مدرسة بكلية الآداب / جامعة الزرقاء الخاصة

ملحق (13)

الأسئلة المستبعدة من اختبار مهارات التفكير العليا

تم استبعاد الأسئلة الآتية لتكرار ما تضمنته من مطالب في اسئلة أخرى من الاختبار

_ ما الفكرة الرئيسة المتضمنة في أنشودة توفيق الزياد " هنا باقون " ؟

_ ضع عنوناً أخر لقصيدة إيليا أبي ماضي " المساء ".

_ استخدم أدوات الربط الآتية في الموقع المناسب (خشية، بل، ما لبث أن، كذلك، فحسب، أيضًا، مخافة أن).

- طه حسين مشهور في مصر ..... في جميع أنحاء العالم.
- لم تكن تعرفهم جيداً ولكنها ..... أصبحت صديقة لهم.
- لا أحب الفنون الشرقية فقط ..... الغربية كذلك.
- استيقظت مبكراً ..... التأخير عن الدرس الأول.
- لقد أنهيت المناقشة الحادة مع صديقي ..... يسيء أحدنا إلى الآخر.

ملحق (14)

جدول معاملات التمييز والصعوبة لكل فقرة من فقرات إختبار مهارات التفكير العليا

رقم الفقرة	معامل تمييز الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
1	0 .20	0 .21
2	0 . 23	0 . 41
3	0 . 43	0 . 59
4	0 . 60	0 .32
5	0 . 45	0 . 60
6	0 . 28	0 . 56
7	0 . 35	0 . 65
8	0 . 50	0 . 32
9	0 . 45	0 . 70
10	0 . 43	0 . 45
11	0 . 42	0 .46
12	0 . 28	0 .66
13	0 . 65	0 .45
14	0 . 30	0 .52
15	0 .70	0 .40
16	0 . 30	0 . 62
17	0 . 70	0 . 45
18	0 . 48	0 . 39
19	0 . 40	0 . 67
20	0 . 63	0 .36
21	0 . 40	0 .60
22	0 . 58	0 .44
23	0 . 45	0 .62
24	0 . 48	0 . 56

ملحق (15)

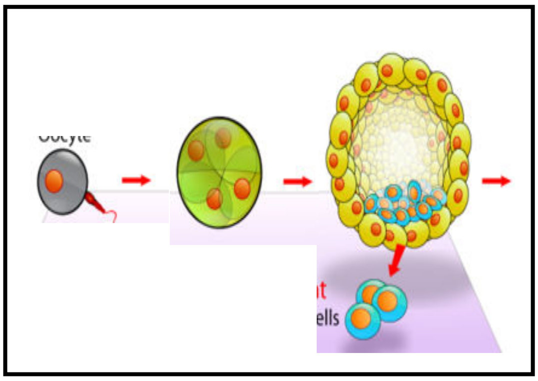
أنموذج معالجة النصوص الأدبية

الوحدة الثالثة عشرة

الخلايا الجذعية

الخلايا الجذعية:

هـــي خلايا بدئية غير متمايزة إلى أنواع خلوية متخصصة، مما يسمح لها بــأن تعمــل كجهاز اصلاحي للجسم باستبدال خلايا أخــرى عاطلة أو الحفــاظ علــى وظيفــة الأعــضاء الجسمية، فهي إما أن تكــون: خليــة جذعيــة جنينية، أوخلية جذعية بالغة.



الأهـــــداف:

يتوقع من الطالب بعد دراسة النص تحقيق الأهداف الآتية:

1. يطبق أحكام النطق الصوتي الصحيح لهمزتي الوصل والقطع.
2. يلون صوته حسب الانفعالات التي تثيرها الجمل في نفسه أثناء القراءة الجهرية.

3. يحاور زملاءة في الصف مستشهداً بالأدلة والبراهين لإثبات رأيه.
4. يدرك العلاقة بين النص والمشكلات المعاصرة للمجتمع المحلي والعالمي.
5. ينقد المشكلات الاجتماعية بشكل موضوعي.
6. يلخص النص مع الاحتفاظ بفكرته الرئيسة.
7. يغير الصيغ والتراكيب اللغوية في الفقرة تبعاً لمقتضى الحال.
8. يحدد جوانب الموقف أو المشكلة التي يتضمنها النص.
9. يحول الفكرة الرئيسة في النص إلى قصة قصيرة.
10. يتقمص أدوار شخصيات من المجتمع المحلي مبينًا أراءة حول قضية النص.
11. يكتب رسالة قصيرة أو بطاقة دعوى ويوجهها للمسؤول المختص.
12. يفسر المفردات الصعبة ويوظفها في جمل مفيدة.
13. يُحسن الاستماع للنص المقروء لتدوين الملاحظات والاسئلة وتصويب الأخطاء.
14. يفرق بين همزتي لوصل والقطع قراءة وكتابة.
15. يرسم مخططات تنظيمية حول أفكار النص.
16. يقرأ قراءة موصولة عبارات مختلفة من النص.
17. يعرب كلمات وجمل من داخل النص أو خارجه.
18. يستخدم الشبكة العالمية للمعلومات " الانترنت " للبحث عن معلومات إضافية تخدم النص.

الخلايا الجذعية

1 فـــي واحدٍ من أكبرِ الاختراعات العلميةِ في تاريخِ الطبِّ ، توصّلَ العلماءُ إلى اكتشافِ الخلايا الجذعيةِ أو خلايا المنشأ (Stem cells)، واستطاعوا عَزْلَها واستخدامَها في علاجِ عددٍ منَ الأمراضِ مثلما أخضعوها لتجاربَ متعدّدةٍ ممّا يَعِدُ بتطبيقاتٍ واسعةٍ في الحياةِ العمليةِ .فمـــا هي الخلايا الجذعيةُ ؟ ومن أينَ نحصلُ عليها ؟ وكيف تعاملَ العلماءُ معَ هذا الاكتشافِ ؟

2 إنّ الخلايا الجذعَّيةَ خلايا غيرُ متخصّصةٍ قادرةٌ على تكوينِ أيّ نوعٍ من الخلايا الأخـــرى في الجسمِ بعد أن تنقسمَ في ظروفٍ مناسبةٍ؛ ولذلك فالخلايا الجذعيةُ هي الخلايا الأوليَّةُ التي ينشأ منها الكائنُ الحيُّ ، وهي من حيثُ المنشأُ والقدرةُ ثلاثةُ أنواعٍ:

-خلايا جذعيةٌ كاملةُ القدرةِ :وتستطيعُ هذه الخلايا تكوينَ أيِّ نوعٍ منَ الخلايـــا الأخـــرى ؛ أي تكونُ قادرةً على تكوينِ أجنَّةٍ كاملةٍ .

-خلايا جذعيةٌ وافرةُ القدرةِ : وهي الخلايا التي تستطيعُ تكوينَ عددٍ معيّنٍ من الخلايا ؛ ولكنها غيرُ قادرةٍ على إعطاءِ الخلايا كلِّها ، ولاسيما الخلايا المسؤولُة عن تكوينِ الأجنةِ أو نموِّها .

- خلايا جذعيةٌ متعدّدةُ القدرةِ : وهي خلايا قادرةٌ على إنتاجِ خلايا متخصّصةٍ، مثلِ خلايا الـــدَّمِ الجذعيةِ التي تكوّنُ خلايا الدمِ جميعَها، وخلايا العضلاتِ الجذعيةِ التي تنتجُ سائرَ أنواعِ الخلايا العَضَلَيَّةِ في جسمِ الإنسانِ .

3 وتسمّى العمليةُ التي يتمُّ فيها تحويلُ خَلَيَّةٍ غيرِ متخصّصةٍ إلى خليةٍ متخصّصةٍ – مكونةً فيما بعدُ مجموعةً أكبَرَ منَ الخلايا المتخصّصةِ – عمليةَ التخصُّصِ الخَلَويِّ، وفـــي أثناءهـــا تنـــشطُ جيناتٌ بينما تتوقّفُ أخرى عن العملِ، ونتيجةً لذلك تنمو الخليةُ المتخصِّصةُ لتأخذَ شكلاً وتركيباً محدَّدين، وتقومُ بعدَ ذلك بأداءِ وظائفَ محدّدةٍ .

أسلوب النص:
أسلوب علمي موضوعي، يخاطب العقل، هدفه التوضيح والإقناع، ويعنى بالدقة العلمية، ويبعد عن الخيال، ويخلو من المحسنات البديعية.

4 **ويمكنُ** الحصولُ على الخلايا الجذعيةِ منَ الأعضاءِ الجنسيَّةِ للأجنَّةِ كالمبْيَض والخصيةِ، أو عن طريقِ نقلِ النُواةِ الجسديَّةِ ، أو من خلايا دمِ الحبلِ السُّريِّ عندَ الولادةِ، أو من خلايا نسيجِ النخاعِ العظميِّ ، كما يمكنُ الحصولُ عليها منَ الأجنَّةِ الفائضةِ عن الحاجةِ في مركزِ الإخصابِ الصناعيِّ . ويُعتقدُ أنَّ قدرةَ هذه الخلايا على إنتاجِ أيِّ نوعٍ من الأنسجةِ يعتمدُ على مصدرِها، ولكنَّ هذا لا يعني ضرورةَ أنها سوف تعطي النوعَ نفسَهُ منَ الخلايا الجذعيةِ التي تنتجُ أنسجةً معيَّنةً .ومن المعروفِ أنَ جنينَ الإنسانِ يتكوَنُ من إخصابِ الحيوان المنويِّ للبويضةِ وتكوينِ بويضةٍ مخصبّةٍ، وهذه البويضةُ لها القدرةُ على تكوينِ أيِّ نوعٍ من الخلايا؛ لذلك يُطلقُ عليها اسمُ خليةٍ جذعيةٍ، بعد أن يبدأ انقسامُ هذه البويضةِ المخصبّةِ في مجموعةٍ منَ الخلايا كالخليةِ الأمَّ تماماً، وتصبحَ قادرةً على تكوينِ جنينٍ كاملٍ إذا زُرِعَتْ في رَحِمِ أيِّ أنثى .

5 **لقد** تعدّدتِ استخداماتُ الخلايا الجذعيةِ، وأتاحَ اكتشافُها السُّبُلَ لمعالجةِ الكثيرِ من الأمراضِ؛ حيث قدّمَ لنا هذا الاكتشافُ العديدَ من التطبيقاتِ والاستخداماتِ، منها: استخدامُ الخلايا الجذعيةِ فيما يعرف بـ" بالعلاجِ الخلويّ "(therapy cell)، إذْ تظهرُ العديدُ من الأمراضِ والاعتلالاتِ بسببِ تعطُّلِ الوظائفِ الخلويَّةِ وتحطّمِ أنسجةِ الجسمِ ؛ وتُوفّرُ هذه الخلايا علاجاً لعددٍ كبيرٍ من الأمراضِ المستعصيةِ، مثل: الزهْايْمَر، وباركِنْسُون، وإصاباتِ الحبلِ الشَّوكيِّ، وأمراضِ القلبِ، والسكّريِّ ، والتهابِ المفاصلِ ، والحروقِ .

6 **كما** تُستخدمُ للمساعدةِ في تعرّفِ أسبابِ حدوثِ أمراضٍ مستعصيةٍ مثل: السرطانِ، والعيوبِ الخَلْقيةِ التي تحدثُ نتيجةً لانقسامِ الخلايا وتخصّصها غيرِ الطبيعيَّين، وتساعد كذلك على تطويرِ العقاقيرِ الطبيةِ واختبارِ آثارِها ومدى تأثيرِها، والتغلّب على الرفض المناعيِّ،فضلاً عن فهمِ الأحداثِ المعقّدةِ التي تتخلّلُ عمليةَ تكوّنِ الإنسانِ .

7 **وعندما** ينضجُ هذا الميدانُ العلميُّ، ستكونُ فوائدهُ العلميةُ والعلاجيةُ والاقتصاديةُ هائلــةً؛ إذ إن أمراضَ العَتَه الدّماغيّ والسكتةِ الدماغيةِ وأمراضِ القلبِ والسرطانِ والأمراضِ المزمنــةِ الأخرى يمكنُ علاجُها بهذه الخلايا بدلاً منَ العقاقير، مما سيؤدّي إلى دخولِ آفاقٍ جديــدةٍ فــي البحث العلميِّ وتحسينِ نوعيةِ حياةِ الإنسانِ وتوفيرِ كلفةِ العلاجِ والوقتِ المُهْدَرِ فــي الإجــازاتِ المرضيةِ، وينعكسُ إيجابياً على الإنتاجِ بصورةٍ عامّةٍ .

8 **وقد** أدّى اكتشافُ الخلايا الجذعيةِ وما وفّرتْه من معلوماتٍ وإمكاناتٍ طبيةٍ إلــى نــشوءِ محاذيرَ دينيةٍ وأخلاقيةٍ كثيرةٍ، ولعلّ الاستنساخَ التناسليَّ الذي يؤدّي إلــى استنــساخِ أشــخاصٍ متطابقينَ تماماً، من أكثرِ القضايا جدلاً،حيث يشكّلُ اعتداءً على الكرامةِ الإنسانيةِ واستهانةً بقيمة الحياةِ، ناهيك عمّا

يمكنُ أن ينتجَ عنه من مشاكلَ قانونيةٍ كاستنساخِ المجرمينِ مثلاً، وهذا يجعلُ تعرّفَهم احتمــالاً غيرَ ممكنٍ في ظلِّ وجودِ نسخٍ متطابقةٍ، كما يواجه إنتاجُ الأجنةِ البشريةِ لغاياتِ البحثِ العلمــيِّ وإنتاجِ نسخٍ بشريةٍ غيرِ مكتملةٍ لأغراضِ الحصولِ على أعضاءٍ بديلةٍ معارضةً دينيةً وأخلاقيةً، وقدم حرّمَ الإسلامُ والدياناتُ السماويةُ الأخرى الاستنساخَ التناسليَّ، حيثُ التزمتِ الكثيرُ منْ دولِ العالمِ بهذا الموقفِ الدينيِّ والأخلاقيِّ؛ فمنعتِ الاستنساخَ التناسليَّ على أراضيها .

إيمان منير شعبان

(صحيفة الرأي الأردنية)

العدد 12491 تاريخ 2004/12/2

جوُّ النَّصِّ

يعدُّ اكتشافُ الخلايا الجذعيةِ أو خلايا المنشأ ثورةً في عالمِ الطبِّ ؛ لما وفَّرَه للعلماءِ من إمـــكـــانـــاتٍ ، وما زرعَه في نفوسِ الـــمـــرضـــى من أملٍ ، حيث يمكن أن يسهمَ هذا الاكتشافُ في وضعِ حدٍّ لكثيرٍ منَ الأمراضِ القاتلةِ ، مثلما يوفُّر الكثيرَ من الأعضاءِ البديلة للأعضاءِ التالفةِ ، إلا أنّ شأنَه شأنُ كلِّ منجزٍ علميٍّ ومعرفيٍّ يثيرُ الجَدلَ بينَ مؤيّدٍ ومعارضٍ، وقد أثيرَت حولَهُ العديدُ منَ الأسئلةِ التي تسيرُ في اتّجاهيْن ، أوّلهما: السؤالُ المعرفيُّ ؛ إلى أينَ سيقودُنا هذا الاكتشافُ ؟ وثانيهما: السؤالُ الأخلاقيُّ الفلسفيُّ الذي يدورُ حولَ أثرِ هذا الاكتشافِ في مستقبلِ الجنسِ البشريِّ ، وإلى أيِّ مدًى يمكنُ القبولُ بنتائجِ هذه الأبحاثِ والتجاربِ دينياً وأخلاقياً ؟

وقد حاولتْ هذه المقالُة أن تجيبَ عن جزءٍ من السؤالِ المعرفيِّ وجزءٍ من السؤالِ الأخلاقيِّ والفلسفيِّ . وستغطّي المناقشةُ جزءاً آخرَ ، إلا أنّ الإجابةَ ستظلُّ مفتوحةً على كلِّ الاحتمالاتِ ما دامَ العلماءُ يعملون ويكتشفون .

التـكـامـليـة

1- اقرأ النص قراءة صامتة، ثم ضع عنوانًا مناسبًا للفقرتين الأولى والرابعة من فقرات النص.



2- استمع إلى قراءة زميلك للفِقرة الثانية من النص ، واستخلص جملة الموضوع .

3- اقرأ الفِقرة الثالثة من النص، وأعد صياغتها بلغتك



4- ما الغرض الذي أراده الكاتب من الفِقرة الأخيرة للنص ؟

5- رتب استخدامات " الخلايا الجذعية" العلاجية والاقتصادية والعلمية ضمن مخطط هرمي من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية .

6- ما الفكرة التي أعجبتك في النص؟ اكتُب فيها بما لا يزيد عن ثلاثة أسطر، ثم اعرضها على معلمك.

7- أنعم النظر في تقسيم الخلايا الجذعية من حيث المنشأ والقدرة، حاول ابتكار تقسيم أخر للخلايا الجذعية، مستفيداً من استخداماتها في المجالات المختلفة.

8- تخيل أنك طبيب متخصص في الخلايا الجذعية، اكتُب رأيك في :



- المحاذير التي تضعها لنفسك في مجال تخصصك.
- الحالات التي تتخطى لأجلها محاذيرك.
- أولوية استخام الخلايا الجذعية.

• ناقش هذه الأراء مع معلمك وزملائك.

- **تدريب 1** **أقرأ العبارات الآتية قراءة فاهمة**، وأعد صياغتها بعبارات أخرى مكافئة لها في المعنى :

أ- تعدّدت استخدامات " الخلايا الجذعية " ، وأتاح اكتشافها السُّبل لمعالجة الكثير من الأمراض .

ب- عندما ينضجُ هذا الميدان العلميُّ ، سيكون فوائده العلمية والعلاجية والاقتصادية هائلة .

ج- قد أدى اكتشاف" الخلايا الجذعية " وما وفرته من معلومات وإمكانات طبية إلى نشوءِ محاذير دينية وأخلاقية كثيرة .



- **تدريب 2**

أنعم النظر في الفقرتين السابعة والثامنة، وقم بتصنيف ما بهما من كلمات مهموزة وفق الجدول الآتي، ثم هات أربع كلمات فيها همزة متوسطة من غير كلمات الدرس.

أولية	متوسطة	متطرفة

تعلّم ذاتي:

لكتابة الهمزة المتوسطة نوازن بين حركتها وحركة الحرف الذي قبلها، ونكتبها على حرف يناسب أقوى الحركتين.

- ترتيب قوة الحركات: الكسرة، الضمة، الفتحة.
  - إذا كانت الكسرة هي الأقوى كتبت الهمزة على نبرة.
  - إذا كانت الضمة هي الأقوى كتبت الهمزة على واو.
  - إذا كانت الفتحة هي الأقوى كتبت الهمزة على ألف.

(1) نشاط جماعي

لتختر كل مجموعة فكرة من النص وتحاول كتابة قصة قصيرة حولها، بحيث يتم اختيار أفضلها لرسم مخطط تنظيمي لها وسردها على الزملاء.



(2) نشاط زوجي

اجرِ حواراً مع زملائك عن الجدل القائم حول " الاستنساخ التناسلي" موضحاً المحاذير الدينية والأخلاقية للموضوع .

(3) نشاط جماعي

لتكتب المجموعة رسالة خطية إلى مفتي المملكة لمعرفة موقف الدين الأسلامي من عملية " الأستنساخ التناسلي " ، بحيث تتبادل المجموعات الرسائل لتختر أجملها أسلوبًا.

(4) نشاط فردي



ارتجل كلمة تَصلحُ أنْ تكون مقدمة لدرس " الخلايا الجذعية " بحيث لا تتجاوز الثلاث دقائق، ثم دون أهم ما جاء فيها من أفكار.

المهارية

1. من خلال فهمك للنص : أ – فسّر معنى المفردات الآتية : (الخلايا المتخصصة، العتة الدماغي، الأمراض المزمنة، محاذير).

ب – وظف المفردات في جمل من صياغتك.

2. اقرأ العبارات الآتية قراءة موصولة :

– لعلّ الاستنساخ التناسليّ الذي يؤدي إلى استنساخ أشخاصٍ متطابقين تمامًا، من أكبر القضايا جدلاً.

– تستخدم الخلايا الجذعية في تعرّف أسباب حدوث أمراض مستعصيةٍ مثل : السرطان، والعيوب الخلقية التي تحدث نتيجة الانقسام الخلايا وتخصصها غير الطبيعيين.



– قد حرّم الإسلام والديانات السماوية الأخرى الاستنساخ التناسليّ، حيث التزمت الكثير من دول العالم بهذا الموقف الديني والاخلاقي.

3. تحدث لزملائك عن الفكرة التي تختلف معها في النص، مفسراً السبب في حدود دقيقة.



4. اقرأ الفقرة الأولى من النص مبيناً أسلوب الاستفهام فيها، في حدود نصف دقيقة.

5. استمع إلى قراءة زميلك للفقرة الأولى ودون ملاحظاتك حولها.

6. ارسم تاء التأنيث المربوطة والمفتوحة رسمًا صحيحًا من خلال تقديم أمثلة.

7. **قال الشاعر :** مدجج كره الكماةُ نزاله لا ممعن هربًا ولا مستسلم.



- فسّر معنى الكماةُ.
- ما مفردها؟
- أعربها.
- ابحث عن جموع مماثلة في النص وعينها.
- حدد نوع الجمع.

8. اقرأ الفقرة الآتية، وضع همزة القطع في مكانها الصحيح مميّزيًا إياها عن همزة الوصل قال والد يوصي ولده :

يا بُني، قد تكون هذه الكلماتُ اخر ما تسمعه مني، فاصغ جيداً، واحفظ وصاياي، واعمل بها تعش مًحترمًا. اوصييك بالعمل لدؤوب من اجل تحقيق غايتكَ، ولا تأبه للعقبات التي تعترضُ سبيلك، واستعن بمن هم اعرفُ منك لكي تصل إلى أهدافك.



الوظيفية

1. تحدث بلغة سليمة عن ما تضمنه النص من أفكار رئيسة .

2. اقترح حلاً لمشكلة الاستنساخ البشري المتطابق ، بما يتفق مع تعاليم الأديان السماوية.

3. اطرح مشكلات أُخرى تواجه المجتمع المحلي والعالمي تشكل اعتداءً على الكرامة الإنسانية.

4. ما الهدف المحقق من فهمك لمضمون النص والذي تعتقد أنه سيفيدك بالحياة اليومية ؟ وكيف ؟

5. استخلص المصطلحات العلمية الواردة في النص ،وقم بتصنيفها كالأتي :

أ . مصطلحات متدواله بالحياة اليومية .

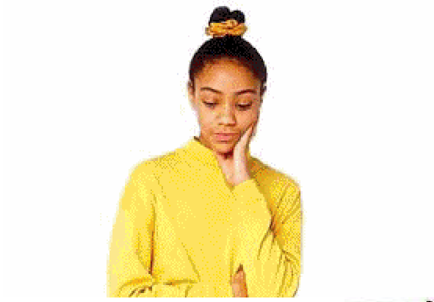
ب . مصطلحات طبية متخصصة .

1- نشاط جماعي



بالتنسيق مع معلم المادة، لتوجّه المجموعة بطاقة دعوة لأحد الأطباء المختصين لاستضافته والتحاور معه حول موضوع الخلايا الجذعية، بحيث تكتب كل مجموعة أسئلة مختلفة عن المجموعة الاخرى لطرحها على الطبيب الضيف.

2- نشاط فردي



عد إلى أحد المواقع الطبيةِ المتخّصصة في الشبكة العالمية للمعلومات ، وابحث عن معلومات موسعه عن الخلايا الجذعية ، ثم لخصها وقدمها لمعلمتك وزملائك على شكل تقرير .



3- نشاط فردي

تقمص شخصية المؤيد لأستنساخ المجرمين والنسخ البشرية غير المكتملة وارصد ردود أفعال كلٍّ من :



- زملائك في الصف.
- أسرتك.
- مجتمع الأصدقاء والجيران.

الوحدة الخامسة عشرة

السلط حاضرة البلقاء



السلط هي رابع أكبر مدن المملكة الأردنية الهاشمية من حيث عدد السكان، يبلغ عدد سكانها قرابة 300 ألف نسمة (عام 2005). تبعد عن عمان عاصمة الأردن مسافة 30 كيلومتر. هي عاصمة محافظة البلقاء.(وسميت بسالتوس نسبة إلى القائد اليوناني العظيم الذي فتحها زمن الاسكندر المقدوني).

يتوقع من الطالب بعد دراسة الوحدة تحقيق الأهداف الآتية:

1. ينوّع في طبقة الصوت للتعبير عن المعاني والدلالات المختلفة في النص .
2. يقرأ النص قراءة فاهمة محدداً جملة الفكرة الرئيسة فيه، ويدونها بلغته.
3. يوازن بين متحدث وآخر في ضوء معايير محددة .
4. يلخص الأحداث التاريخية لمدينة السلط وفقًا للتسلسل الزمني.
5. يرسم مخططًا تنظيميًا لأفكار النص.
6. يصنّف كلمات مختارة من النص وفق أُسس محددة ،كالترادف والتقابل والوصف وغيرهما
7. يُفند آراء الآخرين وفق معايير محددة .
8. يتحدث لزملاءه عن الموقع الجغرافي لمدينة السلط.
9. يكتب عنوانًا فرعيًا لكل فقرة من فقرات النص، يتناسب مع المعنى المتضمن فيها.
10. يختر ما يعجبه من أفكار النص ويكتب حولها.
11. يجمع معلومات إضافية حول مدينة ورد ذكرها في النص ويقدمها بشكل تقرير.

السلط حاضرة البلقاء

1 **البلقاءُ**، اليومَ، إحدى محافظاتِ المملكةِ الأردنيةِ الهاشمية، ومدينةُ السلطِ حاضــرتُها، والبلقاءُوالسلطُ كلاهما اسمٌ عريقٌ في التاريخِ، فقد وردَ ذكرهُما في معظمِ المصادرِ التي تحدثَت عن تاريخ البلدانِ ، والدولِ ، والممالكِ ، والأقاليمِ ، ومن تلكَ المصادرِ معجمُ البلدانِ ليــاقوت الحَمَويِّ الــذي وردَ فيه: "البلقاءُ كُورةٌ من أعمالِ دمَشقَ، بينَ الشامِ ووداي القُــرى، قَــصبَتُها عَمّان،وفيها قرى كثيرةٌ ومزارعُ واسعةٌ، وبجودةِ حِنْطَتِها يُضْرَبُ المثلُ" .

2 "وقال قومٌ : وبالبلقاء مدينةُ الشراةِ ، شراة الشامِ، أرضٌ معروفةٌ ، وبها الكهفُ والــرقيمُ، وأمّا اشتقاقُها فهو من البلقِ ، وهو سوادٌ وبياضٌ مختلطانِ ، ولذلك قيل : أَبْلَقَ وبَلْقاء ، وقد نُــسب إليها قومٌ من الرواةِ منهم حفصُ بنُ عمرَ بن أبي السائبِ ، كان على قضاءِ البلقاء ... إلخ" .

وفي كتابةِ" المختصر في أخبار بني البشر" قال أبو الفداءِ عن السلطِ :"الصلتُ بلدةٌ وقلعةٌ من جنْدِ الأردنّ ، وهي جبلُ الغورِ الشرقِّي جنوب عجلونَ، وهي تقابلُ أريحا على الغَــوْرِ"، وقــال القَلْقَشَنْدَيُّ في كتابه:" صُبْحُ الأعْشى" : " الصَّلْتُ بلدةٌ لطيفَةٌ من جنــدِ الأردنِّ فــي جبــلِ الغــور الشرقيِّ، وبها قلعةُ بناُها المُعَظَّمُ عيسى بنُ العادلِ بنِ أبي بكر بنِ أيوب" .

3 وكانت السلطُ – عبر القرونِ – شاهدةٍ على أحداثِ التاريخ ، فمعظم الدولِ التي قامتْ في هذه المنطقةِ من بلاد الشامِ ، وكلُّ حاكم من الحكّامِ ، أو قائدٍ من القادةِ العظامِ ، قد اتــصّلَ بالــسلطِ بسببٍ من الأسبابِ . ولعلَّ ذلك يعودُ – أول ما يعودُ إلى موقعها المتوسّطِ بين الطريقتين الرئيسين للمسافرين بين جزيرةِ العربِ وبلادِ الشامِ ، وهما: طريقُ غزةَ فالرملةِ فالقدس فالغورِ فشمالاً إلى طبريا فدمشقَ،وطريق العقبةِ فمعانَ فالكركِ فعجلونَ فطبريَّا فدمشقَ . كما تعودُ أهميةُ الــسّلط – أيضاً – إلى اعتدالِ مُناخِها وخصوبةِ أراضيها وكثرةِ خيراتِها، ووفرةِ عيونِ الماءِ فيها، وعلــوِّ جبالِها . وقد جعلَ منها هذا الأمرُ الأخيرُ ، قلعَةً يتحصّنُ بها القادةُ من أعدائهمَ .

4 كانتِ السلطُ منذُ العصر الجاهليِّ ، ثمّ فيما تلاه من عصورِ التاريخِ الإسلاميِّ ، مدينـــةً مشهورَةً عامرةً ، وقد ظلَّت محطَّ أنظارِ رجالِ القوافلِ التجاريّة بين الحجازِ وبلادِ الشام. وتـــذكر الكتبُ أن أبا سفيان اتّخذَ لنفسه ضيعةً على الجانبِ الأيمنِ من الطريق الواصل بين السلطِ وبيـــت المقدس ، يستريح فيها أثناء رحلاته التجاريةِ المتعدِّدَة. ويُعْرَفُ مكانُ هذهَ الـــضيعةِ الآن بجُـــورة الكَبْشِ، وقد صارتْ ألى ولده معاويةَ من بعده ، ثم أخذها العباسيون ، وسكنَ فيهـــا أحـــدُ أبنـــاء المهديِّ، ثم صارت إلى أناسٍ منبني تّيم ٍ ، عُرفوا بالزياتين .

5 وعلى يمين الطريقِ المؤدّيةِ من عمّانَ إلى السلطِ ، تقومُ قريةُ اليزيدية ، وقد سُمّيتْ بذلك نسبَةً إلى يزيد بن عبد الملك من خلفاءِ الدولةِ الأموية ، الذين لهم آثارٌ عديدة في أنحاءً كثيرةٍ مـــنَ الأردنّ أقامَ في السلطِ الملكُ المعظمُ عيسى بنُ الملكِ العَادلِ أخي صلاح الدين ، وهو الذي بنى قلعَتهاالعالية ، ثمّ انتقلت إلى ولدهِ الناصر، ثمّ تسلَّمها منه الملكُ الصالحُ نجمُ الدين أيوب سنة 644 هـــ . ثمّ تولاّها صلاحُ الدين يوسفُ ، الملقّب بصلاحِ الدين الثاني، وظلَّت إلى أن استولى عليها التتارُ ، وبعد معركةِ عين جالوت عام 658 هـــ ، عادتْ قلعةُ السلطِ إلى دولةِ المماليكِ بعـــد أن انتصرَ السلطانُ المملوكيُّ المظفّرُ قطز على التتارِ في هذه المعركة الفاصلةِ .

6 وفي أثناء الحكم العثمانيِّ كانت السلطُ قضاءً يتبعُ متصرفَ نابلسَ ، الذي كان بـــدوره يتبعُ واليَ دمشقَ ، ويلاحَظُ أن ما وردَ في المصادرِ القديمةِ يؤكّد أنَّ بَلادِ الشامِ كانـــت طـــوالَ التاريخِ الإسلاميِّ وَحْدَةً واحدةً ، إلى أن جاءَ الاستعمارُ الحديثُ في بدايةِ القرنِ العشرين ، فأقامَ بين أقطارِها هذه الحدودَ المصطنَعةَ .

7 تقومُ السلطُ فوق قممِ جبال البلقاءِ ، وإذا وقفَ الزائرُ هناك فوقَ إحدى القممِ ، وأطـلَّ نحو الغربِ فإنه يرى مناظرَ خلابةً لا تُنسى ، يرى أمامَهُ نهرَ الأردنِّ ، منحدراً من الشَّمالِ إلى الجنوبِ ، تعكسُ مياههُ أشعةَ شمسِ الأصيلِ ، ويرى الحـدائقَ الخـضراء التـي تُغطـي أرضَ الغَوْرِ،شرقيَّ النَّهْرِ وغربيَّه .

ويشاهدُ المرءُ من ذُرى البلقاءِ العاليةِ أنوارَ مدينةِ القدسِ – فكَّ اللّهُ أسرَها وأعادَها إلـى ديار الإسلامِ – وفيها المسجُد الأقصى الذي بارك اللّهُ حولَه ، أولى القبلَتيْنِ ، وثالثُ الحـرمينِ الشريفينِ ،وفيها أيضاً كنيسةُ القيامةِ ، ومسجدُ عمرَ بنِ الخطابِ – رضي الله عنه – .

وإذا انحدَر الناظرُ ببصره مَعَ انحدارِ جبالِ القدسِ نحوَ الغورِ ، وصارَ عن مجرى النهر غيرَ بعيدٍ فإنه يشاهدُ مدينةَ أريحا تستلقي وسطَ غاباتٍ كثيفةٍ من أشجارِ الحمضياتِ والموزِ والنخيلِ ، وهي المدينةُ التي كان يتّخذُها الخلفاءُ الأمويون مشتًى لهم ، ولا يزالُ قصرُ هشامِ بنِ عبد الملـكِ ، يروي للزوّار أحداثَ ذلك التاريخِ المجيدِ .

8 وقد ظلّتِ السَّلطُ ، طَوالَ النصفِ الأولِ من القرنِ العشرين، المدينةَ الأردنيةَ الأولى من النواحي الاجتماعيةِ والإداريةِ والتعليمية وغيرها، وقد ذكرَت كتبُ تاريخِ الأردنِّ المعاصـرِ، ومذكّراتِ الرحّالةِ الأجانبِ، أن عددَ سكانِ السّلطِ كان في عامِ ألفٍ وثمانمئةٍ وثمانين ألفيْ نسمةٍ، ثم تضاعفَ خمسَ مراتٍ بعدَ ربعِ قرنٍ من هذا التاريخِ ، ثم صارَعشرين ألفَ نسمةٍ في عـامِ ألفٍ وتسعمئةٍ وأربعةَ عشرَ،على حينِ كانَ عددُ سكانِ المدن الأردنِّيةِ الأخرى كعمّـانَ وإربـدَ والكركِ – في هذه الفترة – أقلَّ من ذلك بكثيرٍ .

9 أمّا في مجالِ التعليمِ فإنَّ مدرسةَ السلطِ الثانويةَ كانت هي المدرسةَ الثانويةَ الكاملةَ الأولى في الأردنِّ ، وفي هذه المدرسة تخرَّجَ الرُّوَّادُ الأوائلُ، رجالاتُ الأردنِّ الكبارُ .

كانت السلطُ ، ومازالت ، بلداً مضيافاً يجد فيه المسافرون والأضياف حاجتَهم ، وإن تسميةَ بعضِ أحيائِها تشهدُ على ذلك ، فحيُّ الأكرادِ سُمّيَ بذلك لأنّ الحجاجَ الذين يأتون من العراقِ ، وما وراءَه من بلادِ المسلمين ، كانوا ينزلون فيه ، وحيُّ وادي الحلبي كان يستقبلُ حجاجَ بلادِ الشام ، ومنها حلبُ ، وما وراءَها وحواليها من مدائنَ .

10 أنّ السلطَ – الآن – مدينةٌ عامرة بالخيرات، فأرضُها مازالت الأرضَ الخصبةَ المعطاءَ، وأهلها يعتزّون بنسبهم الممتدِّ في القبائل العربيةِ الأصليةِ عبرَ القرون، هي الآن مدينةٌ أردنَّيةٌ كبيرةٌ، سكّانُها مئةُ ألفٍ أو يزيدون، يعملون في التجارةِ وفي الوظائفِ الحكومية وفي الزراعةِ وغيرها . وإنك لتقفُ على الطريقِ الواصلِ بين عمانَ والسلطِ ، وتنطلقُ إلى جرشَ وعجلونَ وإربدَ، والكركِ والطفيلةِ ومعانَ ، فتسعدُك وتدهشُك الحياةُ المتدفّقةُ المستمرّةُ المتمثلة في مدنِ الأردنِّ ، البلدِ الصابرِ المجاهدِ ، الذي ضُمِّخت مدائنُه بعبقِ التاريخ ، وشهدت دوربُه خطواتِ الفاتحين ، وسمعت صليلَ سيوفِهم وصهيلَ خيولِهم ؛ إذ يحتضنُ هذا البلدُ آثارَ الصحابةِ والتابعين ، وقادةِ المسلمين، الذين جاؤوه مجاهدين، ورقدوا فيه شهداءَ خالدين، أحياءً عند ربهم يُرْزَقون .

جو النص

د. عودة أبو عودة

في المملكةِ الأردنيةِ الهاشميةِ إحدى عشرةَ محافظةً . والبلقاءُ إحدى هذه المحافظات . وردَ ذكرُها في المصادرِ والمراجعِ القديمةِ والحديثةِ ، والدراسات الأدبيةِ والتاريخيةِ. وقد حرصَ هذا النصُ على جمعِ بعضِ المعلوماتِ وتلخيصِها على هذه الصورة؛ ليقرأ الطلبةُ صفحةً من صفحاتِ تاريخِ بلدِهم المجيدِ في ماضيه وحاضرِه .

التكاملية



1. ما الفكرة التي يمكن أن تضيفها للنص؟ قم بتقديمها مشافهة خلال دقيقة ونصف .
2. ارسم مخططاً تنظيمياً تتبع من خلاله أهمية مدينة السلط عبر العصور التاريخية .
3. استمع إلى قراءة زميلك للفِقرة الرابعة وميّز بين الفكرة الرئيسة لها والافكار الجزئية ثم دونها بلغتك .
4. لخص الفقرتين (الثامنه والتاسعه) بطريقة معبّرة عن الفكرة المحورية لكل فِقرة .
5. اقترح فقرة خاتمة بديلة للنص، واعرضها امام زملائك.
6. اقرأ النص قراءة فاهمة محدداً جملة الفكرة الرئيسة فيه ، ثم دونها بلغتك .
7. اكتب عنوانًا فرعيًا لكل فقرة من فقرات النص تتناسب مع المعنى المتضمن فيها .
8. أختر ما اعجبك من أفكار النص واكتب حوله بما لا يزيد عن ثلاثة أسطر .
9. تحدث لزملائك بما لا يزيد عن ثلاثة دقائق عن الموقع الجغرافي لمدينة السلط .



10. اختر مدينة ورد ذكرها في النص ، اجمع حولها معلومات قدمها على شكل تقرير لزملائك ومعلمك في الصف .



1 نشاط زوجي

قم بإختيار أحد المصادر التي تحدثت عن تاريخ مدينة الـسلط وبالمقابل ليختار زميلك مصدراً آخر، ثم اجريا مقارنه بين ما ورد من معلومات في كـلا المصدرين.



2 نشاط جماعي

لتختر كل مجموعة فِقرة من فِقرات النص ثم تصوغ حولها خمـسة أسـئلة ضـمن المعايير الاتية، بحيث تدون لتصميم بنك اسئلة.

1. سؤال بمستوى التفكير التقويمي (ابداء رأي، اصدار حكم ....)
2. سؤال استخلاص صورة فنية
3. سؤال في النحو (اعراب ما تحته خط).
4. سؤال في الصرف (حول المشتقات)
5. سؤال في التعبير الكتابي (لخص، اعد صياغة، اكتب، دون)

تعلم ذاتي

- **همزة الوصل : هي الهمزة التي تكتب بصورة (ا) .**
- **تكتب وتلفظ إذا وقعت في أول الكلام متصله بما بعدها**
مثال : اسم أخي محمد .
- **تكتب وتلفظ إذا وقعت في دَرْج الكلام**
مثال : واسمي أحمد .
- **تقع همزة الوصل في الاسماء التالية فقط وما عداها فهي همزة قطع**
(ابن – ابنان – ابنه – ابنتان – اثنان – اثنتان – اسم – امرأه امروء)

تقع في (الـ) المتصلة بالاسماء : مثال – العلم – المدرسة ......

تدريب



أنعم النظر في الفقرة الاولى من النص. ثم صنف ما تضمنته من أسماء مهموزه وفق الجدول الاتي:

أسماء معرفة بأل	اسماء غير معرفة بأل

المهارية



1. لو كنت مكان الكاتب ماذا تُحب أن تتحدث عن مدينةِ السلط ؟
2. اقرأ الفقرة الأولى من النص قراءة سريعة في حدود دقيقة .
3. وظف الكلمات الآتية في عبارات من تأليفك مراعيًا ما تحمل هذه الكلمات من معاني إيحائية (صليل، ضمَخت، عبق).
4. هات مترادفات للكلمات الاتية، الواردة في الفقرة العاشرة: يحتظن، دروبه، رقدوا.
5. ورد في النص في الفقرة الرابعة الفعل " أخذ " .

- " ثم أخذها العباسيون " فسَر معناها بما يتناسب مع معنى الفقرة ، ثم فسّر معنى أخذ فيما هو آت :

- آخذ عنه العلم
- آخذَ بالثأر
- آخذَ بيده
- آخذ بالقلوب والابصار

6. إلى أي مدى تتفق أو تختلف مع الكاتب في تناوله لنص "السلط حاضرة البلقاء" ؟

الوظيفية

1. استخدام خريطة الوطن العربي لتتبع الطريقين الرئيسين للمسافرين بين جزيرة العرب وبلاد الشام والتي تعود اليهما أهمية الموقع المتوسط لمدينة السلط. وذلك من خلال رسم خطوط متقطعة تمثل الطريقين مستعينا بمعلم مادة الجغرافيا في المدرسة.



2 . ما أوجه الحفاظ على عـــراقة مدينة السلط ، قـــدم اقتراحاتك على :

الصعيد الثقافي

الصعيد العمراني

الصعيد السياحي

الصعيد التعليمي

3- طالع الصحف الأردنية اليومية وتتبع ما ينشر فيها عن السلط مدينة الثقافة لعام 2008 ،بحيث يتم جمعه وتقديمه على شكل تقرير يومي أمام معلمك وزملائك في الصف

نشـــاط

القيام بزيارة مدرسة السلط الثانوية للإطلاع على مرافقها وإنجازاتها والتعرف على أشهر خريجيها من رجالات الدولة الأردنية، بحيث يكلف معلم المادة الطلبة بما يأتي:



1. نشاط زوجي

كتابة سيرة غيرية لأحد رجالات الأردن الذين تخرجوا من مدرسة السلط الثانوية من قبل طالبين بحيث يتم المقارنة بين السيرتين.

2. نشاط فردي

اختبر ذكاءك ودقة ملاحظتك ، بسماع نشرة الأخبار اليومية ، وتدوين ما يقدم بها حول شخصيات أردنية تخرجت من مدرسة السلط الثانوية. وعرضها على معلم المادة والزملاء في الصف.



3- نشاط جماعي

تكلف كل مجموعة باقتراح وسائل وطرق تساهم في تفعيل دور مدينة السلط الثقافي كونها مدينة الثقافة لعام 2008 ، ثم يختار المعلم ومقرري المجموعات أفضل اقتراح لتطبيقية والعمل به كنشاط لخدمة المجتمع المحلي.



الوحدة السادسة عشرة

شهداء الانتفاضة

الأهداف

يتوقع من الطالب بعد دراسة النص الشعري تحقيق الأهداف الآتية :

1. يستخدم ملامح الوجه والهيئة الجسمية في إلقاء النص الشعري .
2. يستنتج المعاني الضمنية التي لم تُصرّح بها الشاعرة معبراً عنها بلغته .
3. يكوّن رأيًا اتجاه افكار النص .
4. يوظف ما يقرأ من آراء ايجابية في واقع حياته .
5. يتابع مايُنشر وما يذاع من اخبار حول قضايا البلاد العربية عامة والقضية الفلسطينية خاصة .
6. يربط بين ما يستمع إليه ، وبين ناتج خبراته .
7. يقرأ النص الشعري قراءة فاهمه محدداً افكاره المحورية .
8. يُحلل الأساليب الأدبية (الفنية) للوقوف على مظاهر الجمال فيها .
9. يراعي الضبط السليم ، سواء كان تشكيلاً داخليًا (صرفيًا) للكلمات ، أم تشكيلاً إعرابيًا (نحويًا).
10. يصوب الأخطاء النحوية الواردة في النص المعطى .
11. يعلق على الأخبار المسموعه بجمل مختصرة .

الشعر الحديث " الحر"

شهداء الانتفاضة نص شعري ينتمي إلى الشعر الحديث ، وهذا النوع من الشعر لا يلتزم به الشاعر بشكل ثابت للبيت ذي الشطرين، وذي التفعيلات المتساوية العدد ، والمتوازنة في هذين الشطرين، وكذلك لا يتقيد في نهاية الأبيات بالرَوِيّ المتكرر .

فالسطر الشعري في القصيدة الحديثة هو الأساس ، وينتهي عندما يرى الشاعر ذلك وفقاً للحالة الشعورية التي يُعايشها . ويقتصر الشعر الحديث على البحور ذات التفعيلية الواحدة .



فدوى طوقان

*هي فدوى طوقان بنت المرحوم عبد الفتاح طوقان وشقيقة الشاعر إبراهيم طوقان ، ولدت في نابلس سنة 1917 تلقت دراستها في نابلس ولم تتح لها الظروف إتمام تعليمها الجامعي في الخارج ، لذا سدت هذا النقص بالدراسة الشخصية .

*هي من أوائل الشعراء الذين عملوا على تجسيد العواطف الصادقة في شعرهم ، وقد وضعت بذلك أساسات قوية لتجارب أنثوية في الحب والثورة واحتجاج المرأة على المجتمع .

بعد سقوط بلدها في براثن الاحتلال الصهيوني هيمنت على شعرها موضوعات المقاومة .

*على مدى خمسين عامًا، أصدرت الشاعرة ثمانية دواوين شعرية عدا عن كتابيّ سيرتها

شهداء الأنتفاضة

رَسموا الطريقَ إلى الحياة

رَصَفوهُ بالمَرْجان ِ بالمُهَجِ الفَتيَّةِ، بالعَقيق

رَفَعوا القلوبَ على الأكفِّ حِجارة ً، جمراً، حَريق

رَجَموا بها وحشَ الطريق:

هذا أوانُ الشَّدِّ فاشتدي

ودوّى صوتُهُم

في مسمع ِ الدنيا، وأوغلَ في مدى الدّنيا صَداهْ

هذا أوانُ الشَّدِّ

واشْتَدَّتْ ... وماتوا واقفْين ... مُتَوهِّجينْ

مُتَألِّقينَ على الطريقِ، مُقَبِّلين فَمَ الحياة !

* * *

هجمَ الموتُ وشَرَّعَ فيهم مِعْوَلَهْ

في وجهِ الموتِ انتصَبوا

أجملَ من غاباتِ النّخْل ِ ، وأجملَ من غَلاّتِ القمح ِ ، وأجملَ من إشراق ِ الصُّبْح ِ

أجملَ من شجرٍ غَسلَتْهُ في حِضْن ِ الفَجْرِ الأمطارُ

انْتَفضوا، وثَبوا، نَفَروا

انتشَروا في السَّاحة شعلة َ نارْ

اشتعَلوا، سطَعُوا، وأضاءوا

في منتصفِ الدَّربِ وغابوا

* * *

يا حلْمَهُمْ تلوحُ في البعيد

تحتضِنُ المستقبلَ السعيد

على يديكَ بعْثُهُم يجيء

مع الغدِ الآتي العظيمِ بعثُهُم يجيءْ

يطْلُعُ من غَيابةِ الظَّلامِ والرَّدى

في وجْهِهِ بشارَةٌ بهيجَةٌ

وفي جبينِهِ الفسيحِ نَجْمَةٌ تُضيءْ

* * *

انظُر إليهمْ في البعيدْ

يتصاعدونَ إلى الأعالي، في عيونِ الكونِ هُمْ يَتَصاعَدونْ

وعلى جبالٍ من رُعافِ دِمائِهِمِ

هم يصْعَدون ويصْعَدون ويصْعَدون

لن يُمْسِكَ الموتُ الخؤونُ قلوبَهُم

فالبعثُ والفجرُ الجديدْ

رُؤيا ترافقُهم على دَرْبِ الفداءْ

انظْر إليهم في انتفاضتِهم صقوراً يربِطونَ

الأرضَ والوطنَ المقدَّسَ بالسماءْ !

جو النص

فدوى طوقان شاعرة عربيَّة معاصرةٌ من فلسطينَ ، ولدت في نابُلُسَ سنة 1917م، ولها العديدُ من الدواوين الشعريَّة ، منها: وحدي مَــعَ الأيام، والليلُ والفرسان، ولها سيرة ذاتيَّةٌ في جزأين، وتُوفِّيَتْ ســنة 2003م .

– استعنْ بشبكةِ المعلوماتِ العالميةِ ؛ لتتعرّفَ المزيدَ عن حياة فدوى طوقان وشعرِها .وقد عايشت فدوى نضالَ الشعبِ الفلسطينيِّ ضــدَّ الاحتلالِ اليهوديِّ ، ونظَمَتْ منذ تفتُّحِ موهبتها القــصائدَ المحتفيــةَ بالوطنِ والإنسان المناضل .

وعندما اندلعت الانتفاضةُ الفلسطينية الأولى فــي 1987/12/8م ، نظم الشعراء قصائدَ تمجِّد هذه الانتفاضة المباركــة التــي عرفــت بانتفاضة الحجارة ، وكانت فدوى من هؤلاء الشعراء الذين نــذروا مواهبَهُم للكفاح ضدَّ الاحتلال والظلم بكلماتِهم ، واســتنهاضِ همــم الشعب الفلسطينيّ داخلَ الأرض المحتلَّة، وتحــريضِ الأمّــةِ علــى رفض الذلِّ والاستعباد والاحتلال والممارسات الإرهابية الإسرائيلية ضدَّ الشعب الفلسطينيِّ الأعزلِ إلا من كرامته وعنفوانه .

التكاملية

1. اقرأ النص الشعري قراءة فاهمة محدداً الفكرة المحورية لكل مقطع ، ثم رتبها حسب أهميتها في رأيك .

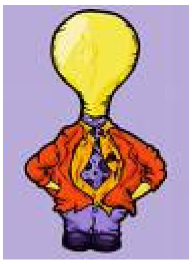
2. لونّ صوتك بما يتناسب مع المعنى أثناء قراءة النص الشعري قراءة جهرية ، ثم اكتب ثلاثة عناوين مقترحة تتواءم مع مضمونه ، بحيث لا يزيد العنوان الواحد عن أربع كلمات.

3. استمع إلى قراءة زميلك للمقطع الاول ثم اسأل نفسك الاسئلة الآتية، ودون اجابتك.



- ما فكرة المقطع الرئيسة .
- إلى ماذا ترمز الألفاظ الآتية : وحسَ الطريق ، ماتوا واقعين ، مقبلين فم الحياة.
- ما المفردات الصعبة التي تحتاج إلى تفسير .

4. ألقِ المقطع الثاني من النص إلقاءً سليمًا ، مراعيًا الوقوف عند الفاصله ، ثم دون فكرته الرئيسه .



5. من خلال فهمك للنص الشعري ، ما العبر والدروس التي خلَصت إليها ؟ دونها ، ثم ناقشها مع معلمك وزملائك .

6. اكثرت الشاعرة من إبراز عنصر اللون في النص، حدد الألفاظ التي حملت ذلك، مع تبيان مدلولها، بما يتفق مع مضمون النص، ثم قارن بين اجابتك وإجابة زملائك .

7. اختر من كل مقطع شعري أجمل بيت برأيكِ موضحًا مجال التصوير فيه من جهة ومبرزاً ادوات الشاعرة المستخدمة لذلك من جهة أخرى ، ثم دونها بلغتك .
8. يتميّز الشعر الحديث بكثرة الرموز والايحاءات المتضمنة فيه ، أنعم النظر بالمقطع الأخير وحدد ثلاثة منها ، ثم فسّرها رابطًا إياها بمعنى النص .
9. صف لزملائك كيفية معالجة الشاعرة لفكرة الموت في المقطع الثاني ،مدونًا الوصف في دفترك .



نشاط فردي

تصّور أن قصيدة " شهداء الانتفاضة " قصة قصيرة ارسم مخططًا تنظيميًا تبرز من خلاله عناصر القصة الرئيسة .



المهارية

1. اقرأ المقطَع الثالث من النص قراءة إلقاءٍ، مراعياً الضبط السليم ، ثم انثره بأسلوب أدبي يشفّ عن المعنى .

2. ختمت الشاعرة قصيدتها بـــ ...

انظر إليهم في انتفاضتهم صقوراً يربطونَ الارض والوطن المقدس بالسماء !



أ- مارأيك بهذه الخاتمة؟

ب-كيف ربط الاستشهاديون الارض بالسماء؟

ج - اقترح خاتمة أخرى .

3. تحدث لمعلمك وزملائك عن أجمل بيت أعجبك موضحاً السبب في حدود دقيقة .

4. أضبط أواخر الكلمات في النص الآتي (كلما أمكن ذلك) ثم ضع علامة (/) عند الوقفات التي ترى أنها ضرورية عند قراءة النص قراءة جهرية .

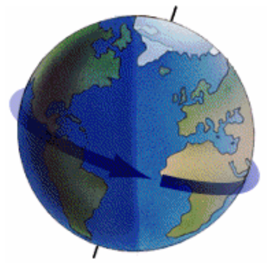
... في بعض الاحيان أكون جالسًا إلى مكتبي قبل طلوع الــشمس ، وامـــامي الآلـــة الكاتبة أدق عليها ، وأرمي بورقة إثر ورقة ، وإلى جانبي فنجان القهوة أرشف منه ، وأذهل عنَه ، فأحسُّ براحتيك الصغيرتين على كتفي ، فأدير وجهي إليك لأصبِّح على بستانِ وَجْهك .   " بقلم إبراهيم المازني "

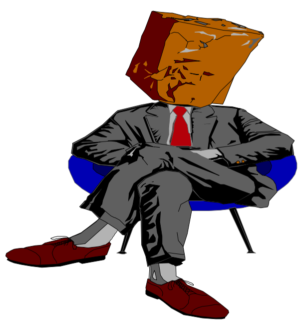
5. صّوب الأخطاء النحوية الوارده فيما يأتي : موضحًا السبب .

- لا طاعةَ لمخلوقًا في معصيةِ الخالقِ ِ .
- أخذتِ المؤسسةُ من نهر الاردن اسمٌ لها .
- أدّى انتشارُ المواصلات الحديثةِ انتشارٌ واسعًا إلى قلةِ الحركةِ والميل إلى شئٍ من الكسلِ .

الوظيفية

1. تناولت قصيدة " شهداء الانتفاضة " معاناة الشعب الفلسطيني ، هات قصيدة مماثلة تحكي معاناة شعب عربي آخر .
2. طالع الصحف المحلية واجمع ما تحتوي من رسوم كاريكتيرية تعبر عن معاناة الشعب الفلسطيني تحت براثن الاحتلال الصهيوني ، واكتب اسفل كل صورة تعليقًا مناسبًا ، ثم اعرضها امام زملائك ومعلمك .
3. وجهه بطاقة تعزية لوالد شهيد فلسطيني .
4. اكتب نقاشًا دار بينك وبين زميلك حول موضوع شهداء الانتفاضة كما ورد باللهجة العاميه، ثم اعد كتابته باللغة العربية الفصحى .
5. استمع إلى إحدى المحطات الفضائية المختصة بالبرامج الاخبارية وحاول متابعة أية ندوة حول القضية الفلسطينية، دون ملاحظاتك بعبارات مختصرة ، ثم اعرضها على زملائك في الصف.





ملحق (16/أ)

إبداء الرأي حول الوحدات الدراسية المعالجة بطريقة الأنموذج

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور...المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تقوم الباحثة بمعالجة وحدات دراسية من كتاب "مهارات الاتصال" لمستوى الصف العاشر الأساسي، وفقًا للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والمتمثلة في هذه الدراسة بـ : التكاملية، والوظيفة، والمهارية. بالإضافة إلى مراعاة تنمية مهارات التفكير العليا(التحليل، التركيب، والتقويم).

ونظراً لما لديكم من خبرة طويلة ومعرفة واسعة بهذا الموضوع، يُرجى التكرّم بإبداء الرأي حول طريقة المعالجة والمتمثلة بالأسئلة، والتدريبات، والنشاطات التي تم إعدادها لكل وحدة في ضوء ما يأتي:

1. مدى انتماء الأسئلة، والتدريبات، والنشاطات المرفقة بالوحدة الدراسية للأبعاد الثلاثة (التكاملية، والوظيفة، والمهارية).
2. مدى تنمية (الأسئلة، والتدريبات، والنشاطات) لمهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم).
3. إضافة أي سؤال أو نشاط أو تدريب للوحدة الدراسية.
4. تدوين أي ملاحظات لغايات التعديل أو الحذف.

مقدّرةً لكم هذا الجهد وجزاكم الله عنّي خيراً

الباحثة

ملاحظة: فيما يأتي تعريف إجرائي لــ:(التكاملية، والوظيفة، والمهارية):

التكاملية: يُقصد بها في هذه الدراسة تصميم الأسئلة، والتدريبات والنشاطات الخاصة بمعالجة "النصوص الأدبية" في منهاج اللغة العربية (مهارات الاتصال)، بما يحقق التفاعل بين الفنون الغوية الرئيسة (الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والتكاملية).

الوظيفية: يُقصد بها تصميم الأسئلة، والتدريبات، والنشاطات الخاصة بمعالجة النصوص الأدبية في منهاج اللغة العربية (مهارات الاتصال) بشكل تسهم فيه بانتقال أثر التعلّم اللغوي إلى مواقف الحياة اليومية للطلبة.

المهارية: يُقصد بها تصميم الأسئلة، والتدريبات والنشاطات الخاصة بمعالجة النصوص الأدبية في منهاج اللغة العربية (مهارات الاتصال) بحيث تتيح المجال للطلبة تشكيل أو تنمية مهارات لغوية (عقلية وأدائية) مستهدفة.

ملحق (16/ب)

جداول مقاييس مهارات التفكير العليا وجداول مقاييس الفنون اللغوية

جدول(1) مقياس الفنون اللغوية لدرس الخلايا الجذعية "التكاملية"

رقم السؤال	الفنون اللغوية				درجة انتماء السؤال للفنون اللغوية" الأربع"			ملاحظات
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	عالية	متوسطة	منخفضة	
1			√	√				
2	√			√				
3			√	√				
4		√	√					
5		√		√				
6		√		√				
7			√	√				
8	√	√		√				
تدريب 1			√	√				
تدريب2			√	√				
نشاط1	√	√		√				
نشاط2	√	√						
نشاط3	√	√		√				
نشاط4		√		√				

جدول (2) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس الخلايا الجذعية "التكاملية "

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1			√				
2		√					
3		√					
4			√				
5	√	√	√				
6		√					
7			√				
8			√				
تدريب 1		√	√				
تدريب2	√	√					
نشاط **1**			√				
نشاط **2**			√				
نشاط 3		√	√				
نشاط 4		√					

جدول (3) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس الخلايا الجذعية "الوظيفية"

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1	√	√					
2		√					
3	√		√				
4		√					
5		√	√				
6		√					
7	√	√					
8		√	√				

جدول (4) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس الخلايا لجذعية "المهارية "

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1		√					
2			√				
3		√	√				
4		√	√				
5		√					
نشاط 1			√				
نشاط 2			√				
نشاط 3		√	√				

جدول(1) مقياس الفنون اللغوية لدرس السلط حاضرة البلقاء "التكاملية"

رقم السؤال	الفنون اللغوية				درجة انتماء السؤال للفنون اللغوية" الأربع"			ملاحظات
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	عالية	متوسطة	منخفضة	
1		√	√					
2	√		√	√				
3	√			√				
4			√	√				
5		√		√				
6			√	√				
7			√	√				
8			√	√				
9		√	√					
10		√		√				
نشاط1		√	√	√				
نشاط2			√	√				
تدريب			√	√				

جدول(2) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس السلط حاضرة البلقاء "التكاملية "

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1			√				
2		√					
3	√		√				
4		√	√				
5			√				
6	√		√				
7		√					
8	√		√				
9		√					
10			√				
نشاط **1**		√					
نشاط **2**	√		√				
تدريب		√					

جدول(3) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس السلط حاضرة البلقاء "الوظيفية"

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1		√					
2			√				
3			√				
نشاط 1		√	√				
نشاط 2		√	√				
نشاط 3		√	√				

جدول (4) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس السلط حاضرة البلقاء "المهارية "

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1			√				
2		√					
3		√					
4		√					
5		√					
6			√				

جدول(1) مقياس الفنون اللغوية لدرس شهداء الانتفاضة "التكاملية"

رقم السؤال	الفنون اللغوية				درجة انتماء السؤال للفنون اللغوية" الأربع"			ملاحظات
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	عالية	متوسطة	منخفضة	
1		√	√	√				
2			√	√				
3	√			√				
4			√	√				
5	√	√	√	√				
6	√	√	√	√				
7			√	√				
8			√	√				
9		√		√				
نشاط فردي			√	√				

جدول (2) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس شهداء الانتفاضة "التكاملية "

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1	√						
2		√					
3	√	√					
4	√						
5		√	√				
6		√	√				
7			√				
8		√	√				
9		√	√				
نشاط فردي		√	√				

جدول (3) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس شهداء الانتفاضة "الوظيفية"

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1		√					
2	√	√	√				
3			√				
4		√	√				
5		√	√				

جدول (4) مقياس مهارات التفكير العليا لدرس شهداء الانتفاضة "المهارية "

رقم السؤال	مهارات التفكير العليا			درجة انتماء السؤال لمهارات التفكير العليا			ملاحظات
	التحليل	التركيب	التقويم	عالية	متوسطة	منخفضة	
1			√				
2		√	√				
3			√				
4		√					
5		√	√				

ملحق (17)

سلم التقدير لتقويم أداء طلبة الصف العاشر على التكاملية لدرس " الخلايا الجذعية "

نموذج الأسئلة والنشاطات

الرقم	عناصر الأداء السلوكي	التقدير					
		ضعيف 1	مقبول 2	جيد 3	جيدجداً 4	ممتاز 5	العلامة
1	ينفذ القراءة الصامتة بالسرعة المطلوبة مع الفهم الصحيح لمعلومات النص						
2	يراعي الضبط السليم خلال عملية القراءة الجهرية						
3	يعبر عن رأيه بوضوح مع بيان الأسباب						
4	يستخدم معاني جديدة وتعابير جميلة						
5	يتواصل ويتحاور مع زملائه بلغة سليمة						
6	يعد أسئلة جيدة ويوجهها لزملائه						
7	يحترم آراء الآخرين ويحكم عليها بحيادية						
8	يعيد صياغة فقرات النص بتراكيب لغوية قوية وسليمة						
9	يحسن الإصغاء لزملائه						
10	يحسن تقمص شخصيات الآخرين والتحدث باسمهم						
11	يبتكر أفكار جديدة تخدم النص						
12	يوظف معلومات النص في عمل رسـومات ومخططـات تنظيمية توضيحية						
13	يحول أفكار النص إلى أحداث قصة قصيرة						
14	يرتجل كلمات أو مقدمات بلغة سليمة إذا طلب منه ذلك						

ملحق (18)

قائمة رصد "شطب" لتقويم أداء طلبة الصف العاشر أعلى الوظيفة لدرس الخلايا الجذعية

نموذج الأسئلة (1)

الرقم	المهارات والسلوكات	غالباً	نادراً	ملاحظات المعلم/المعلمة
1	يتحدث بلغة سليمة عن ما تضمنه النص من أفكـــار رئيسة			
2	يقترح حلولاً لمشكلات النص بما يتفق مع المعـــايير الدينية والأخلاقية			
3	يستعرض مواقف أو مشكلات مشابهة لما ورد فـــي النص ويناقشها			
4	يحدد الأهداف المحققة والمستفادة من النص ويتمثلها في حياته اليومية			
5	يستخلص معلومات محددة من النص ويصنفها وفق معايير معينة			

ملحق (19)

بطاقة سجل وصف سير التعلم لتقويم أداء طلبة الصف العاشر على الوظيفة لدرس الخلايا الجذعية

نموذج النشاطات (2)

الاسم: ....**الموضوع:** ....**التاريخ:** ....

الهدف من النشاط: ....
....
....
الشيء الذي قمت بفعله: ....
....
....
تعلمت من النشاط: ....
....
....
حسّن هذا النشاط مهارتي في: ....
....
....

ملاحظاتي: ....
....
....
....
....
....

ملاحظات المعلم:...........................
....
....
....
....
....

ملحق (20)

قائمة رصد (شطب) لتقويم أداء طلبة الصف العاشر على المهارية لدرس الخلايا الجذعية

الرقم	المهارات والسلوكات	التقدير	
		مرضٍ	غير مرضٍ
1	يفسر معاني المفردات ويوظفها في جمل من صياغته		
2	يراعي علامات الوقف والوصل في قراءته لعبارات النص		
3	يبدي رأيه في أفكار النص وقضاياه مدعمًا إيـــاه بالأدلـــة والبراهين		
4	يُحسن استخدام الأساليب اللغوية كالاستفهام والقسم والنداء		
5	يصغي إلى قراءة زميله ويـــدون الملاحظـــات ويـــصوب الأخطاء		
6	يرسم الكلمات المطلوبة منه رسماً إملائيًا سليمًا		
7	يعرب ما تحته خط إعرابًا صحيحًا		
8	يفرق بين همزتي الوصل والقطع قراءةً وكتابةً		

ملحق (21)

ملحق نظري وتطبيقي لاستراتيجية التدريس المباشر

عزيز المعلم / المعلمة

تعتبر استراتيجية التدريس المباشر من الاستراتيجيات الأقدم في التعلم والتعليم وهي ذلك النوع من التدريس الذي يعتمد على المعلم باعتباره مصدراً رئيسًا للمعرفة والخبرة التعليميـــة، فهو الذي يعد المادة التعليمية وينظمها ويديرها، ويتحكم في مجال انتباه المتعلمين واتجاهـــاتهم وإثارة تفكيرهم، والعمل على بناء التغذية الراجعة لرصد تقويم المتعلمـــين، ويتمثـــل التـــدريس المباشر في الأساليب والنشاطات الآتية:

- المحاضرة.
- الأسئلة والإجابات.
- العروض التوضيحية.
- التلقين.
- الضيوف والزوار.
- حلقة البحث.
- أوراق العمل.
- التدريبات والنشاطات والتطبيقات.
- العمل في الكتاب المدرسي.
- القراءة المباشرة.
- الاستذكار والتسميع.

عزيز المعلم / المعلمة

قد تستطيع توظيف أكثر من أسلوب أو نشاط في هذه الاستراتيجية وذلك حسب حاجة الموقف التعليمي لهذه الأساليب والنشاطات مراعيًا الآتي:

- الفروق الفردية بين المتعلمين.
- التخطيط المسبق لموضوع الدرس، بتحديد النتاجات الخاصة، والأساليب والأدوات اللازمة.
- ربط تعلم الطلبة وخبراتهم الحالية مع تعلمهم وخبراتهم السابقة.
- المرونة في استخدام هذه الإستراتيجية بما يناسب مع الظروف التي تطرأ على البيئة الصفية.
- التنويع بالأساليب التقويمية المستخدمة.

نموذج درس تطبيقي وفق إستراتيجية التدريس المباشر

لدرس الخلايا الجذعية

المبحث: اللغة العربية "مهارات الاتصال".

الصف: العاشر الأساسي.

الوحدة: .... الدرس: ....

الصفحات: .... الزمن: ....

النتاجات الخاصة بالدرس:

يتوقع من المتعلم بعد انتهاء هذا الدرس أن:

- يلون صوته حسب الانفعالات التي تثيرها الجملة في نفسه أثناء القراءة الجهرية.
- يضع عناوين مناسبة لفقرات النص.
- يستخلص جملة الموضوع من فقرات النص.
- يعيد صياغة فقرات النص بلغته.
- يجدد غرض الكاتب من النص.
- يرسم مخطط هرمي لاستخدامات الخلايا الجذعية.
- يبتكر تقسيم آخر للخلايا الجذعية.
- يتقمص شخصية الطبيب المتخصص بالخلايا الجذعية ويبدي رأيه في أمور محددة.

فعاليات استراتيجيات التدريس المباشر:

- الأسئلة والإجابات.
- العمل في الكتاب المدرسي.

- المخططات التنظيمية.
- القراءة المباشرة.

آلية تنفيذ استراتيجية التدريس في الحصة الصفية:

خطوات تنفيذ الدرس.

- التمهيد للدرس من خلال مراجعة التعلم السابق وربطه بالتعلم اللاحق.
- يعرض المعلم / المعلمة نتاجات الدرس على الطلبة ويناقشهم فيها، ثم يجزئ الدرس كما يأتي:
  1. مفهوم الخلايات الجذعية.
  2. أنواع الخلايا الجذعية.
  3. مصادر الحصول على الخلايا الجذعية.
  4. كيفية تحويل الخلايا الجذعية.
  5. وظائف الخلايا الجذعية.
- مقدمة الدرس: يفضل أن تكون على شكل حدث ذو مساس مباشر بحياة المتعلمين اليومية مثل: سؤال الطلبة عن اسم أول نعجة استنسخت في تاريخ الطب.
- طرح الأسئلة: يقوم المعلم / المعلمة بطرح الأسئلة المتنوعة مثل:
  1. ما الخلايا الجذعية؟
  2. من أين نحصل على الخلايا الجذعية؟
  3. ماذا نسمي الخلايا التي ينشأ منها الكائن الحي؟
  4. أي نوع من الخلايا مسؤول عن تكوين الأجنة الكاملة.
  5. ما وظيفة الخلايا الجذعية متعددة القدرة؟

- يطلب المعلم / المعلمة: من الطلبة فتح كتبهم على صفحة رقم (س) وقراءة الفقرة الأولى قراءة صامته، ثم يطرح الأسئلة الآتية: ويسجل الإجابة المتفق عليها علـــى الـــسبورة أو إعطاء الفرصة للطالب صاحب الإجابة أن يقوم بذلك:

1. ما الفكرة الرئيسة في الفقرة الأولى؟
2. ضع عنوانًا مناسبًا للفقرتين الأولى والرابعة.
3. استخلص جملة الموضوع من الفقرة الثالثة.
4. فسر معنى المفردات الآتية: الخلايا المتخصصة، عملية التخصص الخلوي، الحبـــل السري.
5. ما نوع أسلوب الاستفهام في الفقرة الأولى؟
6. قدم أنواع أخرى من أساليب الاستفهام.

- يقسم المعلم / المعلمة إلى مجموعات كل مجموعة ما بين 5–7 أفراد أو حسب ما يـــراه مناسبًا، يختارون لكل مجموعة مقرراً.
- يكلف المعلم / المعلمة المجموعات باختيار فكرة من النص لكتابة قصة قصيرة حولها.
- يتم اختيار أفضل قصة من قبل مقررتي المجموعات ويتم سردها على مسامع الطلبة.
- يكلف المعلم / المعلمة المجموعات برسم مخططًا تنظيميًا لأحداث القصة القصيرة.
- يعرض المعلم / المعلمة مخططًا تنظيميًا معدّاً لذلك من خلال جهاز العرض أو من خلال وسيلة تعليمية.
- حل الأسئلة والنشاطات والتدريبات المرفقة بالنص.
- يوزع المعلم / المعلمة الأسئلة والنشاطات المرفقة بالوحدة الواردة في الكتاب المدرســـي (بالنسبة للمجموعة الضابطة) والواردة في أنموذج المعالجة المقترح (بالنسبة للمجموعـــة

التجريبية) على الطلبة بشكل جماعي أو زوجي أو فردي، مع إعطائهم فرصة للتداول في الإجابة.

نشاط بيتي:

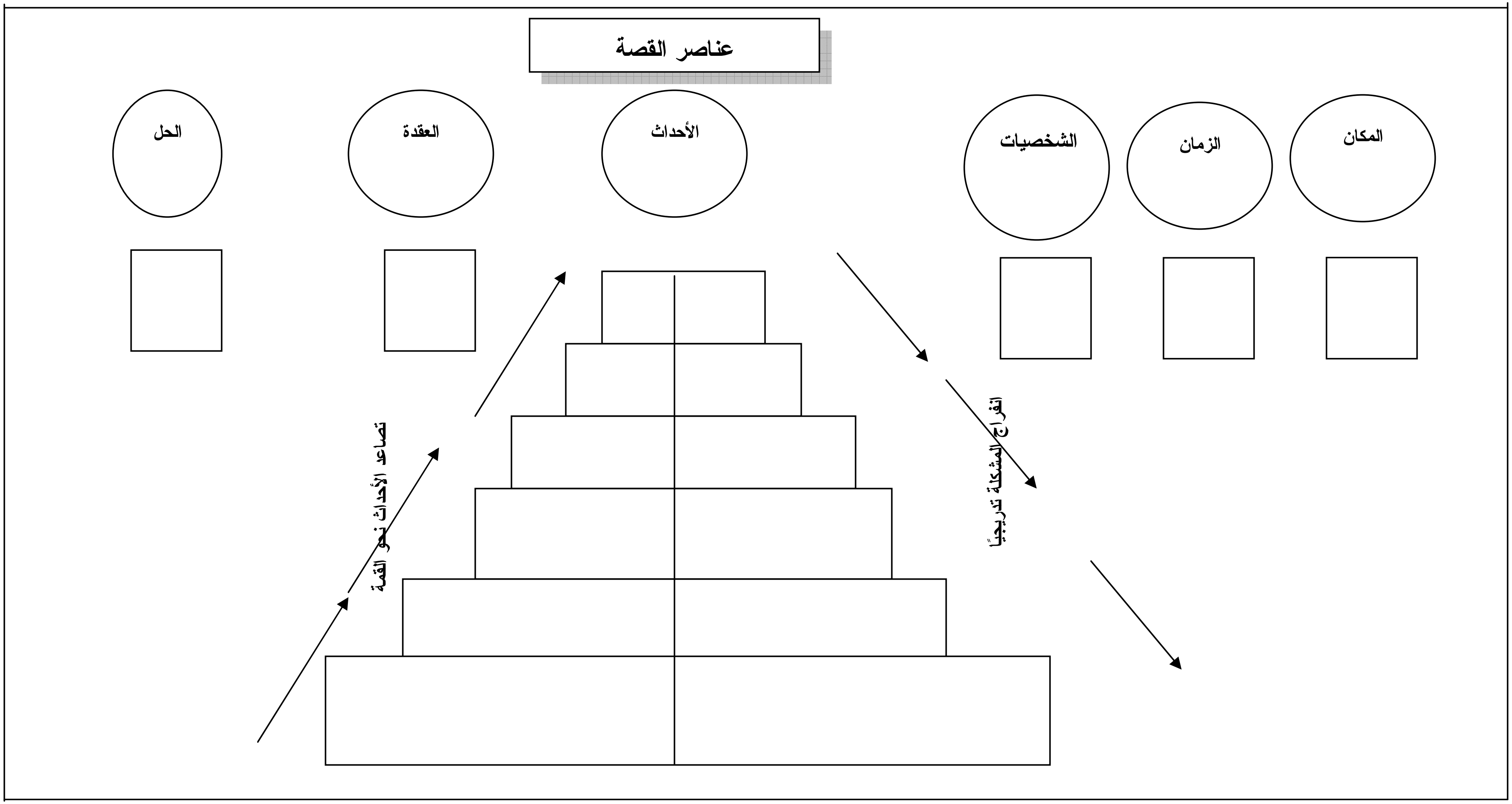
- يكلف المعلم / المعلمة الطلبة بكتابة تقرير في فكرة أو جزئية محددة من موضوع الدرس.

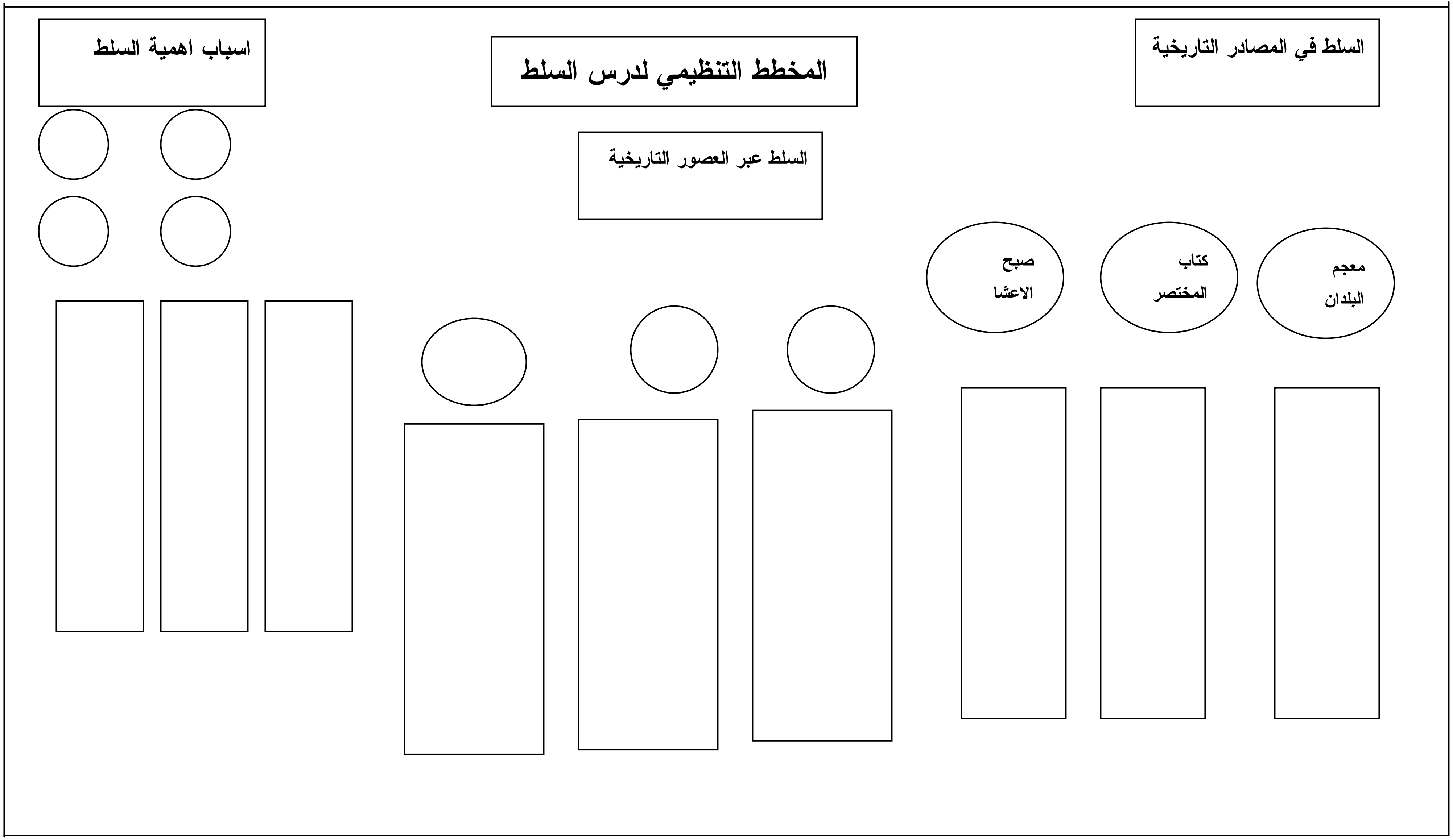
التقويم:

- يستخدم المعلم / المعلمة إحدى الوسائل التقويمية المرتكزة على الملاحظة مثل: سلم التقدير، أو قائمة الرصد "الشطب" أو سجل وصف سير التعلّم لتقويم أداء الطلبة أثناء تنفيذ المهمات والمهارات التعليمية.

ملحق (22)

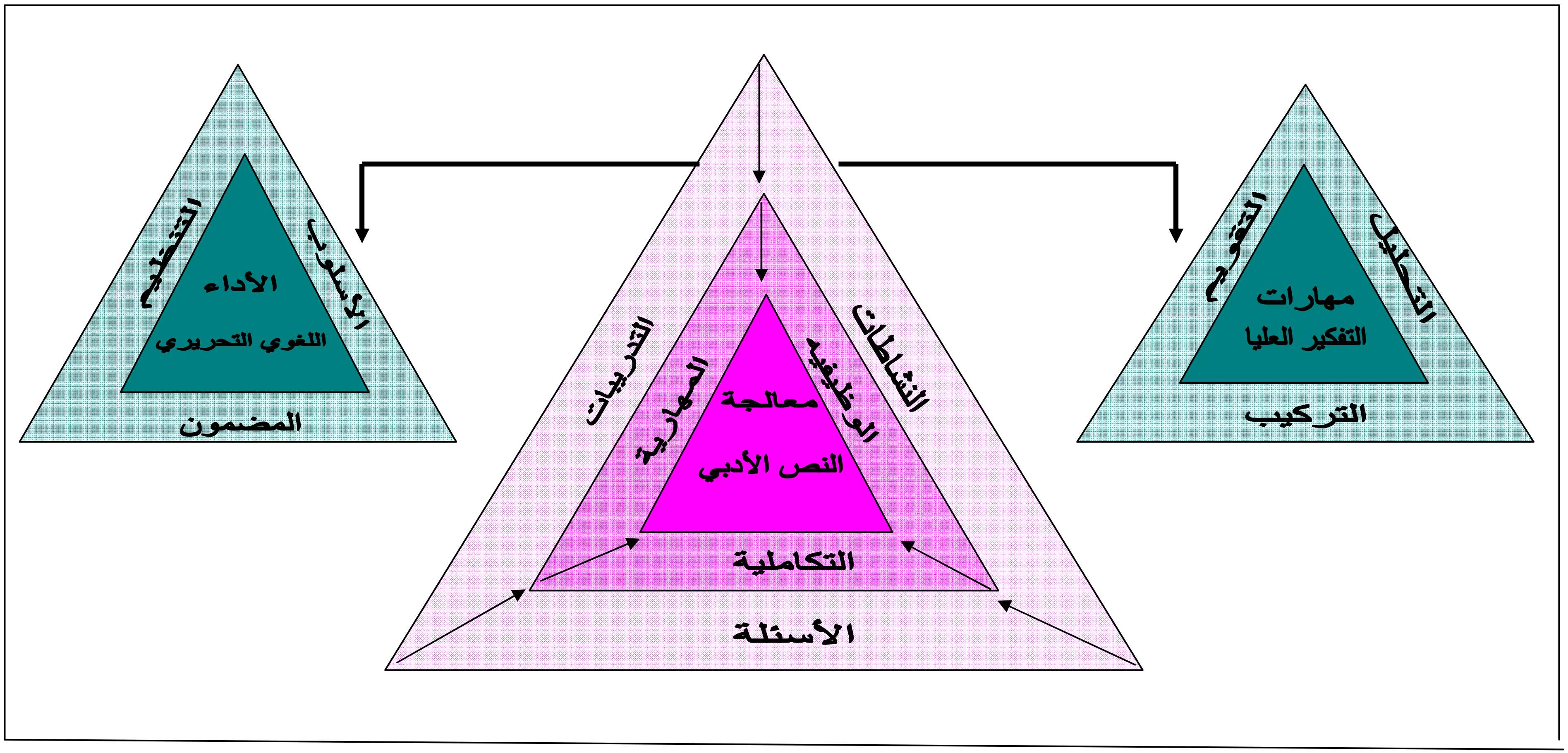
نماذج للمخططات التنظيمية




المخطط التنظيمي لدرس السلط
السلط في المصادر التاريخية
معجم البلدان
كتاب المختصر
صبح الاعشا
السلط عبر العصور التاريخية
اسباب اهمية السلط

ملحق (23)

المخطط التنظيمي لأنموذج معالجة النصوص الأدبية



ملحق 24

نموذج لورقة عمل لدرس شهداء الانتفاضة(أ)

الصف العاشر الأساسي

الزمن : " 5 " دقائق.

الهدف : تفسير المعاني الإيحائية للمفردات.

1 – عد إلى المقطع الثالث من قصيدة شهداء الانتفاضة، وفسر المعاني الإيحائية للمفردات الآتية:

البعيد :	الغد :
الظلام :	بشارة :

2 – استخدم المفردات الآتية في جمل مفيدة لتؤدي المعنى السياقي ذاته الذي ورد في القصيدة:

– جبينه الفسيح :

– المستقبل السعيد :

3 – اختر بيتًا يدل على الأمل في تحقيق النصر.

الزمن " 5 " دقائق.

– الهدف : بيان الأفكار الرئيسة والجزئية في القصيدة.

– عد إلى المقطع الأخير من القصيدة متفهمًا معناه وأجب عن الأسئلة الآتية :

1 – ما الفكرة الرئيسة المتضمنة في المقطع ؟

2 – حدد ثلاثة أفكار جزئية من المقطع الأخير.

الزمن : " 5 " دقائق.

الهدف : – التعبير عن أبيات القصيدة بجمل قصيرة.

– الاستدلال على مواضع يتم تحديدها في جمل قصيرة.

1 – انثر البيت الآتي بجملة قصيرة.

واشتدتْ ... وماتوا واقفين ... متوهجينْ

2 – استدل على البيت الذي يحمل معنى كل عبارة من العبارات الآتية :

– تجسيد شهداء الانتفاضة بمشاهد طبيعية.

– تصوير الموت بالوحش.

– حرص شهداء الانتفاضة على الحياة الكريمة.

نموذج لورقة عمل لدرس"السلط حاضرة البلقاء"(ب)

الصف العاشر الأساسي

الزمن: "3" دقائق.

الهدف: استبدال معنى الجملة بمعنى مكافئ أثناء القراءة الجهرية.

- عد إلى الفقرة الأخيرة لدرس السلط حاضرة البلقاء، وقم باستبدال ما تحته خط بمعنى مكافئ أثناء القراءة الجهرية، مراعيًا عدم اختلاف المعنى.

"وإنك لتقف على الطريق الواصل بين عمان والسلط، وتنطلق إلى جرش وعجلون وإربد، والكرك والطفيلة ومعان، فتسعدك وتدهشك الحياة المتدفقة المستمرة المتمثلة في مدن الأردن، البلد الصابر المجاهد، الذي ضمَخت مدائنه بعبق التاريخ، وشهدت دروبه خطوات الفاتحين.

الزمن: "4" دقائق.

الهدف: التفريق بين المعنى المباشر، والمعنى غير المباشر للجمل والعبارات.

- استخرج من الفقرة الأخيرة الصور المباشرة، وغير المباشرة (البيانية).

الزمن: "6" دقائق.

الهدف: التعرَف على ما يحدث للأفعال من إعلال.

- اجعل كل فعل مما يأتي على وزن أفعل في جملة تامة.

سمعت: تنطلق: يحتضن:

- اختر أربعة أفعال من الدرس وابنها للمجهول.
- فسر سبب حذف الواو من الفعل المضارع (يعد).

بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية، والوظيفية، والمهارية، واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

وفاء فخري محمد خراشقة

بإشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية، والوظيفية، والمهارية، واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن . وبناءً على ذلك فقد سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مكونات أنموذج معالجة النصوص الأدبية وفق الاتجاهات الحديثة (التكاملية، والوظيفية، والمهارية) ؟

2- ما أثر الأنموذج في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

3- ما أثر الأنموذج في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

4- هل يوجد تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

5- هل يوجد تفاعل بين الأنموذج المقترح لمعالجة النصوص الأدبية والجنس في تنمية الأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

6- هل يختلف أثر فاعلية أنموذج معالجة النصوص الأدبية المقترح في تنمية مهارات التفكير العليا باختلاف مهارة التفكير(التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

تكون أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى، الملتحقين بمدارسهم في العام الدراسي (2008/2007) والبالغ عددهم(6977) طالباً وطالبة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (155) طالبًا وطالبة، اختيرت قصديًا وقسمت عشوائيًا إلى مجموعة ضابطة وعددها (77) طالبًا وطالبة، ومجموعة تجريبية وعددها (78) طالبًا وطالبة.

وقد أعدت الباحثة أنموذجًا لمعالجة النصوص الأدبية يتضمن مادة تعليمية من كتاب اللغة العربية "مهارات الاتصال" للصف العاشر الأساسي وهي ثلاثة نصوص أدبية، ووسائل لمعالجة هذه النصوص ممثلة بـ: أسئلة وتدريبات ونشاطات لغوية.

ولكشف أثر الأنموذج في تنمية مهارات التفكير العليا، والأداء اللغوي التحريري أعدت الباحثة اختباراً لقياس مهارات التفكير العليا وآخر لقياس الأداء اللغوي التحريري، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة قبل البدء بتنفيذ طريقة أنموذج معالجة النصوص وبعده.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين المصاحب (المشترك).

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذكور، إناث) على الاختبارين البعديين لصالح المجموعة التجريبية، في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وفي تنمية الأداء اللغوي التحريري تُعزى إلى الأنموذج.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات .

Abstract

Designing a Model for Processing Literary Texts in light of Integrative, Functional, and Proficient Contemporary Trends, and Examining its Effectiveness in Developing Higher Order Thinking Skills and Written Linguistic Performance for Elementary Stage Students in Jordan

Prepared by

Wafaa Fakhri Mohammad Kharashqah

Supervised by

Professor . Hamdan Ali Nusr

This study aimed at designing a model for processing literary texts in light of integrative, functional, and proficient contemporary trends, and examining its effectiveness in developing higher order thinking skills and written linguistic performance for elementary stage students in Jordan. Six questions were explored to achieve the purpose of the study, they were:

1- What are the elements of processing literary texts model according to integrative, functional, and proficient contemporary trends?

2- What is the impact of the designed model in developing higher order thinking skills (Analysis, Synthesis , and Evaluation), for the higher elementary stage students?

3- What is the impact of the designed model in developing the written linguistic performance for higher elementary stage students?

4- Is there an interaction between the suggested model and gender in developing the higher order thinking skills for the elementary stage students?

5- Is there an interaction between the suggested model and gender in developing the written linguistic performance for elementary stage students?

6- What is the effectiveness of the suggested model if there is a difference in the order thinking skills (Analysis , Synthesis and Evaluation)

The population of this study consisted of all basic tenth grade students in First Zarqa Educational District Schools during the academic year 2007-2008 with a total of 6977 male and female students.

The sample of the study consisted of 155 male and female students. They were randomly divided into two groups: the controlled group which consisted of 77 male and female students, and the experimental group which consisted of 78 male and female students.

To achieve the main purpose of the study, the researcher designed a model for processing literary texts included instructional material from Arabic Language Textbook (Communication Skills) for the basic tenth grade. It consisted of three literary texts, and its processing methods ; were questions, drills and linguistic activities.

To examine the effectiveness of the designed model in developing higher order thinking skills, in addition to the written linguistic performance of the students , the researcher developed two tests: one of them was related to the higher order thinking skills and the other one was related to the written linguistic performance. The researcher tested both groups after checking the reliability and validity of the tests.

To answer the research questions, means, standard deviations, frequencies , percentages, were calculated. In addition, the researcher used the ANCOVA statistical analysis.

Based on data analysis, it was concluded that there were statistically significant differences in the means between the controlled and experimental groups (male and female) in developing the higher order thinking skills (Analysis, Synthesis, Evaluation) and the written linguistic performance in favor of the designed model.

In light of the results, the researcher provided a number of recommendations.